



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



(RE)ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DOS LIVROS E INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Sofia Marques Rosado
Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, outubro de 2015



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



(RE)ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DOS LIVROS E INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Sofia Marques Rosado
Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, outubro de 2015

*“Livro
um amigo
para falar comigo
um navio
para viajar
um jardim
para brincar
uma escola para levar
debaixo do braço
Livro
um abraço
para além do tempo
e do espaço”*

Luísa Ducla Soares

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha família pelo amor, pelas vivências, pela coragem, pela alegria e por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida. Foram muito importantes todos os conselhos e momentos de apoio e encorajamento que me deram no decorrer deste meu percurso. Desde pequena sonhava em ser educadora de infância e com o vosso apoio consegui concretizá-lo. Assim, o meu muito obrigada do fundo do coração à minha mãe, ao João (que é como um pai), à minha irmã, ao meu irmão (que, com seis anos, me perguntava se precisava de ajuda), aos meus avós, aos meus tios e às minhas afilhadas.

À minha querida professora doutora Teresa Mendes, agradeço a sua orientação, dedicação, disponibilidade e sabedoria. Não encontro palavras que expressem a minha gratidão pelo seu apoio. Para mim foi uma enorme honra tê-la como orientadora deste meu percurso. Considero-a uma professora e orientadora exemplar, mas principalmente, uma grande amiga.

À minha grande e querida amiga Patrícia Marques que em muitos momentos, e até me arrisco a dizer em todos, esteve presente. Apesar de não ter sido a minha colega de Prática e Intervenção Supervisionada, auxiliou-me em algumas decisões. Agradeço o seu carinho, a sua dedicação e a sua amizade, não de sempre mas, de certeza, que será para sempre. Obrigada pela amizade, pelo apoio e pelos conselhos.

Às educadoras envolvidas neste Projeto, o meu muito obrigada pelos ensinamentos e disponibilidade.

Às crianças com quem estive durante os meses de Prática e aos seus Encarregados de Educação, pois sem eles não seria possível desenvolver este Projeto.

A toda a comunidade educativa do Centro Infantil, onde decorreu a Prática e Intervenção Supervisionada, pela forma como me acolheram.

A todos os professores do Mestrado em Educação Pré-escolar pelo seu contributo e ensinamentos que me proporcionaram e me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório apresenta a descrição e a reflexão da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar, cujo propósito foi (re)organizar a área dos livros e incentivar a leitura na Educação Pré-escolar.

Este Projeto foi implementado na sala de atividades onde decorreu a nossa prática, tornando a área dos livros mais acolhedora e atrativa, para que as crianças se sentissem melhor no momento das suas leituras.

Como ponto de partida deste Projeto foi fundamental ouvir as opiniões e ideias das crianças acerca da área dos livros da sala de atividades, para assim podermos responder melhor às suas necessidades e gostos.

O Projeto seguiu a metodologia de investigação-ação em contexto educativo, que se caracterizou por momentos de observação, recolha, interpretação e análise de dados, que nos levaram aos resultados obtidos. Estes resultados mostram que a nossa principal intenção foi conseguida, uma vez que foram notórias as mudanças que ocorreram na sala de atividades, que proporcionaram um melhor ambiente para desenvolver o intelectual das crianças do grupo.

Palavras-chave: Área dos Livros; Educação Pré-escolar; Investigação-ação; Literatura para a Infância; Livro.

ABSTRACT

The present written report presents the “Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar” description and reflexion wich purpose was to (re)organize the book area and to stimulate the lecture into the educational preschool.

This Project was implemented in the activities room where happened our pratice, getting the book area more welcoming and attractive so that the children felt better in their reading moments.

As starting-point of this Project it was fundamental to listen to the children’s opinions and ideas about the book area of the ativities room thereby we could better answer to their necessities and likings.

The Project followed the investigation-action metodology in educational context, that was characterized by moments of observation, gathering, interpretation and data analyses that taken us to the achieved results. These results shows that our main intention was achieved once there were notoriouses the changes that occurred into the activities room, that provided a better surrounding to the intellectual development of the children of the group.

Key words: book area; preschool education; investigation-action; literature for the chieldhood; book.

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIS – Prática e Intervenção Supervisionada

Abreviaturas

s/d – sem data

s/p – sem página

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
CAPÍTULO I – Educação Pré-escolar em Portugal.....	14
1. A Educação Pré-escolar em Portugal: legislação e orientações em vigor	14
2. O papel do Educador de Infância no desenvolvimento da ação educativa.....	20
3. Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar e a importância dos livros ..	22
3.1. Modelo Curricular High-Scope.....	22
3.2. Modelo Curricular Reggio Emilia	24
3.3. Modelo do Movimento da Escola Moderna.....	26
CAPÍTULO II – O lugar dos livros no Jardim-de-Infância	28
1. Literacia emergente e literatura para a Infância.....	28
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	35
CAPÍTULO I - Percurso e Contexto	36
1. Percurso	36
1.1. Metodologia de Investigação-Ação	37
1.2. Instrumentos de recolha de dados aplicados e processos utilizados na sua análise	39
2. Contexto.....	43
2.1. Estabelecimento educativo onde decorreu a prática	43
2.2. Caracterização da sala de atividades	46
2.3. Constituição e caracterização do grupo	52
CAPÍTULO II – Ação em Contexto	54
1. Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada.....	54
2. Descrição e análise das atividades implementadas.....	59
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.....	83
3.1. Análise e discussão dos resultados do questionário aplicado às Educadoras de Infância	83
3.2. Análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos Encarregados de Educação	86
CONCLUSÃO.....	90

BIBLIOGRAFIA	93
ANEXOS	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala de atividades com as respetivas áreas de interesse no início da PIS	49
Figura 2 - Deslocação da área dos livros.....	49
Figura 3 – Área dos livros antes da implementação do Projeto	59
Figura 4 - Capa do livro História do livro activo, de Conceição Areias	61
Figura 5 – Momento de partilha de ideias sobre	62
Figura 6 – Esquema das ideias das crianças para melhorar a área dos livros da sala de atividades	64
Figura 7 - Capa do livro Elmer – O Elefante Xadrez de David Mckee	66
Figura 8 - As crianças a colarem os quadrados no elefante de peluche	67
Figura 9 – A mascote da área dos livros concluída	68
Figura 10 – Uma criança a realizar a sua etiqueta com a forma de elefante	69
Figura 11 – As crianças a colorir a etiqueta para colocar no cabide	70
Figura 12 – Cabides da área dos livros com as respetivas etiquetas	70
Figura 13 – Capa do livro Alana – a bailarina da Água de Alice Cardoso	71
Figura 14 – Realização do mural decorativo da área dos livros: pintura do tronco (esquerda); pintura da copa da árvore (direita).....	73
Figura 15 – Mural decorativo da área dos livros concluído	74
Figura 16 – Capa do livro O Elefante Diferente (que espantava toda a gente) de Manuela Castro Neves	75
Figura 17 – Tapete da área dos livros.....	76
Figura 18 – Estante da área dos livros após a correspondência das categorias às cores	78
Figura 19 – Área dos livros após a implementação do Projeto	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação da subescala - "Espaço e Mobiliário"	51
Gráfico 2 – Com quem vivem as crianças do grupo.....	52
Gráfico 3 – Respostas das crianças à questão “Qual foi a atividade que mais gostaram de fazer para a área dos livros?”	81
Gráfico 4 – Respostas dos Encarregados de Educação à questão “Com que frequência?”	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Áreas de conteúdo e respectivos domínios da Educação Pré-escolar	17
Quadro 2 – Duração do Projeto.....	60
Quadro 3 – Correspondência das categorias às cores	78

INTRODUÇÃO

O presente Projeto resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), incluída no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, no ano letivo 2014/2015, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Portalegre.

Tendo em conta a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro, a Educação Pré-escolar é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2.º), sendo essencial que o educador de infância conheça bem o contexto educativo em que se insere, a sala de atividades e o grupo de crianças com quem irá trabalhar. Por isso, e para garantir um bom desempenho profissional, o educador de infância deve observar, planejar, agir, avaliar e comunicar, de modo a conseguir dar resposta às necessidades das crianças.

Nesse sentido, durante o período em que decorreu a nossa PIS, foi muito importante o preenchimento das fichas adaptadas do Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), de Tony Bertram e Christine Pascal, uma vez que esses instrumentos nos possibilitaram conhecer melhor a gestão e a organização da instituição e da sala de atividades (com o preenchimento e a análise da ficha do estabelecimento educativo e da ficha do espaço educativo da sala de atividades), mas também o grupo de crianças.

Um dos aspetos que se impôs de início como fundamental, para criar condições para um bom ambiente educativo e para a instauração de um clima de bem-estar no seio do grupo, foi o recurso constante ao diálogo para que as crianças pudessem expressar as suas opiniões, nomeadamente em relação aos recursos existentes na sala de atividades e à própria organização do espaço, entre outros. Tornou-se óbvio para nós, através da observação direta e das notas de campo que fomos tirando em situações de interação espontânea entre as crianças ou em resultado de diálogos com intencionalidade pedagógica que fomos estabelecendo com o grupo, que as crianças sentiam vontade de redecorar a sala de atividades, tornando-a mais apelativa e funcional, e, conseqüentemente, de reestruturar algumas áreas, munindo-as de brinquedos e jogos novos. Uma das áreas que as crianças demonstraram ter vontade de ver modificada foi a dos livros, porque, conforme nos foram dizendo de forma mais ou menos espontânea, era uma área que tinha “livros muito desarrumados”.

Foi desta forma que pensámos ir ao encontro das necessidades das crianças, ajudando-as a reorganizarem esse espaço e a tornarem-no mais apelativo para o poderem usar de forma mais frequente e autónoma. Daí que tenhamos decidido conceber e implementar um Projeto que tinha como propósito (re)organizar a área dos livros e, simultaneamente, torná-la num espaço convidativo à leitura. O título que lhe atribuímos – “(Re)Organização da área dos livros e incentivo à leitura na Educação Pré-escolar” – traduz, na nossa perspetiva essa dupla intenção. No entanto, convém frisar que a expressão “incentivo à leitura” é aqui utilizada em sentido amplo, entendendo-se, como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), que a leitura e a escrita, embora não sejam objeto de ensino formal na Educação Pré-escolar, são domínios que deverão ser capitalizados pelo educador de infância para promover competências literárias das crianças o mais precocemente possível.

Hoje em dia é sabido que devemos desenvolver atividades que contribuam para a formação de futuros leitores, pois vários são os estudos que revelam que as crianças, ao contactarem com os livros, desenvolvem o seu imaginário e o seu intelecto. Na verdade, como afirma Gomes (2000:32), “os contactos frequentes com o livro, em casa e nas actividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura (...) favorece[ndo] a ligação afectiva aos livros e ao acto de ler”.

É por estes fatores que é importante que os livros estejam presentes no dia-a-dia das crianças. Por isso, foi nossa intenção apetrechar a área dos livros com obras de qualidade estética e literária, porque percebemos, desde o início, que a maioria dos livros existentes não obedecia a esse critério de qualidade. Ora, defendemos, como muitos outros autores – Colomer (1994), Veloso (2003), Mendes (2013) – que o livro para crianças, justamente porque se dirige a um público tão especial, deve ser uma obra de arte.

Justificada a escolha do tema do nosso Projeto, importa agora apresentar a estrutura do nosso Relatório de PIS, que dá conta não só dos aspetos teóricos e legais que enquadram a Educação Pré-escolar em Portugal, mas também dos aspetos relacionados com a investigação-ação desenvolvida para a conceção e a implementação do nosso Projeto e a descrição reflexiva das atividades implementadas a este nível.

Assim, o presente Relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico e a segunda parte dedicada ao projeto de investigação-ação.

O enquadramento teórico encontra-se dividido em dois capítulos: o capítulo I reporta-se à Educação Pré-escolar em Portugal, incluindo o enquadramento legal e as orientações em vigor. Ainda neste capítulo, faz-se referência ao papel do educador de infância no contexto educativo, e também aos modelos curriculares para a Educação de Infância mais seguidos em Portugal – Modelo Curricular High-Scope; Modelo Curricular Reggio Emilia; Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna. O capítulo II aborda a importância da Literatura para a Infância na Educação Pré-escolar, destacando-se a importância dos livros para o desenvolvimento das crianças.

A segunda parte deste Relatório é também dividida em dois capítulos: no capítulo I é apresentado o percurso e o contexto da Prática e no capítulo II é feita uma reflexão sobre a ação no contexto. Ou seja, no capítulo I, é indicada e descrita a metodologia utilizada e é feita a caracterização do estabelecimento educativo, da sala de atividades e do grupo de crianças onde estivemos inseridas. O capítulo II apresenta a reflexão geral da Prática e Intervenção Supervisionada, a descrição das atividades desenvolvidas para o Projeto e também apresenta a análise e a discussão dos resultados obtidos através dos questionários realizados às educadoras de infância e aos encarregados de educação.

Por fim, terminamos este relatório com uma conclusão, onde refletimos sobre o Projeto de investigação-ação realizado em contexto educativo de jardim-de-infância e sobre a nossa evolução profissional enquanto educadoras durante o processo de observação e intervenção em PIS.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Educação Pré-escolar em Potrugal

1. A Educação Pré-escolar em Portugal: legislação e orientações em vigor

O século XIX foi um período importante na história da Educação Pré-escolar (EPE) em Portugal. Na verdade, com a progressiva industrialização, o aumento do trabalho feminino e a existência de grupos carenciados (Bairrão & Vasconcelos, 1997: 7), houve necessidade de dar resposta educativa às famílias mais desfavorecidas, pelo que foram surgindo, sobretudo nas grandes cidades, instituições privadas com “preocupações sociais de tipo asilar”, como referem Bairrão & Vasconcelos (1997: 8).

Já no século XX assistiu-se ao aparecimento de muitos jardins-de-infância da rede pública um pouco por todo o país, o que contribuiu para a democratização deste subsistema educativo. Para além disso, esse foi o século que consagrou definitivamente a Educação Pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica, tendo visto serem publicados, nas duas últimas décadas desse século, alguns dos documentos legais e orientadores da prática educativa dos educadores de infância que ainda hoje são determinantes para o desempenho profissional destes agentes educativos, como foi o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

Todos estes documentos surgiram após o 25 de abril de 1974, em pleno período democrático, o que não deixa de ser significativo pelo facto de o país, com os seus princípios de democraticidade, igualdade e cidadania, pretender garantir o acesso de todas as crianças à Educação Pré-escolar. Assim,

De acordo com a filosofia do novo sistema pós-revolucionário, estender a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um objectivo nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Bairrão e Vasconcelos, 1997: 12),

tal como é assumido no Decreto-Lei n.º542/79, de 31 de dezembro de 1979, onde são divulgados os primeiros estatutos dos jardins-de-infância e onde se preconiza que a EPE deve complementar a ação educativa assumida pela comunidade e pelo Estado. Deste modo, pode ler-se no referido documento que a EPE deve:

- a) Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- b) Contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições socio-culturais no acesso ao sistema escolar;
- c) Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade. (art. 1.º)

Neste mesmo Decreto-Lei, são enunciados os objetivos fundamentais da EPE, no artigo 2.º do capítulo I:

- a) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- b) Favorecer, individual e coletivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- c) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
- d) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade;
- e) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde;
- f) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;
- g) Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;
- h) Assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização. (art. 2.º)

Tal como já referido, só nas duas últimas décadas do século XX, a EPE passou a assumir as características que possui atualmente, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986; da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE), em 1997; e com a publicação, nesse mesmo ano, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A LBSE (Lei n.º46/86) reconhece que a Educação Pré-escolar possui um papel essencial no sistema educativo, realçando, no seu artigo 5.º, que se destina a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, demitindo-se o Ministério da Educação de qualquer responsabilidade no que se refere às crianças situadas na faixa etária situada entre os zero e os três anos de idade, o que nos parece ser uma lacuna significativa no referido documento.

A LQEPE – Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro – veio consagrar o ordenamento jurídico da Educação Pré-escolar, tal como se pode ler no seu artigo 1.º, e estabelecer os princípios gerais, de organização e os princípios gerais pedagógicos fundamentais para a EPE, para além de se referir igualmente a aspetos como as redes de Educação

Pré-escolar, questões de administração, gestão e regime de pessoal, formação e animação, avaliação e inspeção e, por fim, às disposições finais e transitórias.

Este documento foi determinante na história da EPE em Portugal e dele destacaríamos o princípio geral, anunciado logo no artigo 2.º do capítulo II:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Este princípio fundamenta toda a estrutura da Lei-Quadro, onde são enunciados os objetivos para a EPE:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (ME, 1997:15-16).

Estes objetivos centram-se, fundamentalmente, na promoção do desenvolvimento global e integrado da criança e na defesa da igualdade de oportunidades, bem como na oferta de bem-estar e segurança.

Para além disto, o documento estipula que as instituições devem proporcionar experiências positivas direccionadas ao desenvolvimento da criança, “respeitando as

suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2010:47), mas também atividades de apoio à família. Deve existir uma boa articulação entre o jardim-de-infância e a família, para que a criança se desenvolva harmoniosamente a todos os níveis. A entreaajuda entre os vários agentes educativos – educador de infância e pais/encarregados de educação – oferece vantagens e benefícios para a própria criança, pois “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” (Hohmann & Weikart, 2004:63).

A 4 de agosto de 1997, é publicado o Despacho n.º5220/97, que aprova a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este é um documento de referência que auxilia os profissionais de Educação Pré-escolar no desenvolvimento do currículo, não se tratando de um programa, e estabelece um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio aos educadores de infância no processo educativo a desenvolver com as crianças.

As OCEPE identificam as áreas de conteúdo e os respetivos domínios da EPE:

ÁREAS DE CONTEUDO	DOMÍNIOS	
Área de Formação Pessoal e Social		
Área de Expressão e Comunicação	Domínio das Expressões	Motora
		Dramática
		Plástica
		Musical
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
	Domínio da Matemática	
Área de Conhecimento do Mundo		

Quadro 1 – Áreas de conteúdo e respetivos domínios da Educação Pré-escolar

A área de Formação Pessoal e Social é considerada a área transversal a todas as outras, pois deve contribuir para a promoção, nas crianças, de “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 1997:51).

Nesta área estão incluídas a educação para os valores, a educação multicultural, a educação estética e a educação para a cidadania.

Relativamente à educação para os valores, a criança vai aprendendo a dar valor aos seus comportamentos e às suas atitudes, bem como aos dos outros. O educador deve promover na criança independência, autonomia, partilha, proporcionando o desenvolvimento da identidade.

A educação multicultural refere-se à “aceitação da diferença sexual, social e étnica” (ME, 1997:54), de forma a que as crianças aprendam a respeitar as diferentes maneiras de ser e de saber e a adquirir conhecimento de novos saberes e culturas.

Por sua vez, a educação estética está presente quando existe contacto com outras forma de expressão artística, conduzindo à educação da sensibilidade, pois quando a criança contacta com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura aprecia “a beleza em diferentes contextos e situações” (ME, 1997:55).

Por fim, mas não menos importante, a educação para a cidadania baseia-se na aquisição de um espírito crítico e na interiorização de valores. Esta dimensão é transversal à educação multicultural, à educação sexual, à educação para a saúde, à educação para a prevenção de acidentes e à educação do consumidor, relacionando-se com a área do Conhecimento do Mundo.

A área de Expressão e Comunicação abarca todas as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, que conduz ao gradual domínio da linguagem. Nela estão englobados três domínios: domínio das Expressões – Motora, Dramática, Plástica e Musical; domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; domínio da Matemática.

As OCEPE referem que o domínio das Expressões – Motora, Dramática, Plástica e Musical – “implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem” (ME, 1997:57), levando a criança a dominar e utilizar cada vez melhor o seu corpo ao explorar, manipular e transformar diferentes materiais.

A Expressão Motora permite desenvolver a motricidade através de exercícios físicos e de jogos de movimento, sendo bastante importante que as crianças tenham oportunidade de praticar exercício ao ar livre.

A Expressão Dramática recorre ao jogo simbólico e ao jogo dramático, sendo essencial para que a criança se expresse e comunique pelo corpo e pela voz, em jogos de faz-de-conta essenciais para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

A Expressão Plástica é um domínio que implica a utilização de diversos materiais e técnicas de expressão e comunicação, sendo o desenho e a pintura porventura as técnicas mais utilizadas pelas crianças em contextos educativos formais e não formais.

Por sua vez, a Expressão Musical assenta em cinco eixos fundamentais - escutar, cantar, dançar, tocar e criar – todos eles essenciais para o desenvolvimento da criança neste domínio artístico em particular.

Todos estes domínios são fundamentais para o ser em crescimento, detendo uma enorme relevância na Educação Pré-escolar e devendo ser abordados numa perspetiva integradora e responsiva às necessidades e aos interesses das crianças.

Acerca do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as OCEPE apontam para dois aspetos fulcrais: a promoção do desenvolvimento da linguagem oral e a promoção da emergência da escrita. Assim, o educador deve fomentar o diálogo, escutando as crianças e valorizando a sua participação, para que estas se sintam valorizadas e tenham vontade de comunicar. Para além disto, o educador deve criar um ambiente de comunicação, para que a maneira como se exprime “constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997:66). A respeito da abordagem à escrita, o educador deve criar um ambiente que seja facilitador de uma familiarização com o código escrito, disponibilizando diferentes materiais (como folhas, cadernos, lista telefónica, revistas, jornais, livros, entre outros) para que a criança comece a ‘imitar’ e a ensaiar as suas primeiras tentativas de escrita.

Assim, é importante que as crianças estabeleçam contacto com diversos materiais de leitura e frequentem bibliotecas pois, “se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (ME, 1997:72), terão mais curiosidade pela leitura e maior apetência pela audição de histórias, pela frequência do cantinho da leitura e também de bibliotecas. Para que isto aconteça, o educador deve procurar saber a opinião das crianças sobre a organização do espaço (decoração, seleção de livros e de materiais) da sala de atividades dedicado à área dos livros¹.

Relativamente ao domínio da Matemática, as crianças vão construindo noções matemáticas através das vivências diárias, através do espaço e do tempo. A partir dessas experiências, começam a encontrar princípios lógicos: classificar (formar

¹ Assim surgiu o projeto de investigação-ação que implementámos no decorrer da PIS, em 2014/2015, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

conjuntos, seriar e ordenar), adquirir a noção de número, encontrar e formar conjuntos, medir, pesar e resolver problemas.

A área do Conhecimento do Mundo está relacionada com a curiosidade e com o desejo de saber que a criança possui em entender o porquê das coisas. É a partir dessa curiosidade que o educador deve estimular a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e promover a sensibilização às Ciências, à História e à Geografia, tendo em conta o rigor científico, que naturalmente deverá ser adaptado às idades do grupo.

2. O papel do Educador de Infância no desenvolvimento da ação educativa

De acordo com o Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico), o educador de infância é responsável por conceber e desenvolver o currículo, fazendo-o através da planificação de atividades e de projetos curriculares, da organização e avaliação do ambiente educativo.

O papel do educador é decisivo na promoção de um ambiente que privilegie a cooperação e a valorização dos recursos humanos, de modo a construir o currículo em conjunto com a equipa pedagógica, tendo em conta as crianças. O currículo na EPE é um instrumento regulador que possibilita a clarificação dos objetivos a alcançar e das estratégias a utilizar. Como define Marchão (2012), o currículo é “o conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que permite o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar” (p.38).

O educador deve pensar e viver o currículo em função de eixos interligados como “os objetivos fundamentais da Educação Pré-Escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no Jardim-de-infância” (Marchão, 2012: 39).

É importante que as crianças sejam estimuladas e encorajadas a organizar e a preparar as suas aprendizagens, de forma a ficarem mais autónomas e, por conseguinte, mais responsáveis.

Entre o educador e as crianças devem existir constantes trocas de saberes, partilha de conhecimento e um diálogo onde o responsável é orientador/mediador das aprendizagens concretizadas.

No Decreto-Lei acima mencionado é-nos referido como o educador deve organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar às crianças aprendizagens integradas, disponibilizando e utilizando “materiais estimulantes e diversificados” (Anexo n.º1, II, 2). Com a sua utilização, o educador irá conseguir motivar e prender a atenção da criança.

O educador deve ainda promover “o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou da iniciativa conjunta”, de forma a fomentar “a cooperação entre as crianças”, para que estas se sintam valorizadas e integradas no grupo onde estão inseridas (cf. Decreto-Lei 241/2001).

Para além das crianças, o educador deve também envolver as famílias nos projetos a desenvolver e com elas “deve estabelecer estreita relação” (ME, 1997:22), uma vez que a família e a instituição contribuem para a educação da criança. O educador, ao falar com as famílias, favorece “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes” (ME, 1997:45).

Relativamente ao currículo, este é um instrumento que viabiliza a clarificação dos objetivos que se desejam alcançar e dos passos a utilizar de forma sequenciada. Ao desenvolver o currículo, o educador deve ter em conta a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa, a intencionalidade e a avaliação.

A prática do educador de infância deverá obedecer a um ciclo, tal como é referido nas OCEPE: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Estas etapas encontram-se interligadas para que seja estabelecida uma relação próxima com cada uma das crianças do grupo:

- a) Observar cada criança e o grupo de modo a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhendo informações sobre o contexto familiar, onde está inserida.
- b) Planear o processo educativo tendo em conta o que sabe sobre o grupo e cada uma das crianças.
- c) Agir de modo a concretizar as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças.
- d) Avaliar o processo e os efeitos, tomando consciência da ação.

- e) Comunicar com outros intervenientes da educação da criança – pais, auxiliares de ação educativa – as informações que detém das crianças.
- f) Articular a continuidade educativa, para permitir a progressão das crianças, assegurando assim uma boa transição para a etapa seguinte” (ME, 1997: 25-28).

Observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular são orientações que o educador deve ter em conta para que a criança ingresse no 1.º Ciclo do Ensino Básico de forma positiva.

3. Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar e a importância dos livros

Um modelo curricular é a representação que assenta em princípios teóricos, administrativos e pedagógicos de um programa, com principal objetivo de obter um bom resultado educativo.

Em Portugal, são alguns os modelos curriculares a serem praticados, mas iremos destacar os que prevalecem nas práticas educativas da EPE – Modelo High-Scope, Modelo Reggio Emilia e Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes três modelos surgem ligados a pedagogias participativas implícitas na perspetiva sócio construtivista alicerçada nas teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner, onde a criança possui um papel fundamental e decisivo.

3.1. Modelo Curricular High-Scope

O Modelo High-Scope começou a dar os primeiros passos nos Estados Unidos, por David Weikart, na altura presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, nos anos 60 do século XX.

Este modelo segue a teoria de Piaget, e visa proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que valorizem a ação e o envolvimento direto da criança do início ao fim do ano letivo. Assim, as aprendizagens são centradas nas crianças, e para tal é necessário que o educador as conheça, recorrendo à observação e ao preenchimento de instrumentos de registos próprios, para que posteriormente planifique e construa a sua prática na sala

de atividades. Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho (2013) diz que através da observação

sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e que pode vir a saber. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança. (p.77)

Podemos concluir que o educador deve propor atividades que tornem a criança mais autónoma intelectualmente, pois, como refere Oliveira-Formosinho (1996), o ser humano é considerado, desde o seu nascimento, um ser basicamente ativo, manipulador, explorador e processador da informação. Para que tal aconteça, o educador deve oferecer momentos onde a criança experimente e contacte com a realidade.

Este modelo guia-se por princípios que devem ser respeitados pelos profissionais envolvidos, que devem ter por base a organização do espaço para possibilitar aprendizagens.

Nas salas de atividades devem ser criadas diversas áreas, que ofereçam diferentes aprendizagens às crianças, como por exemplo: a área da casa, a área das atividades artísticas, a área da areia e água, a área dos blocos, a área da leitura e da escrita, a área da carpintaria, a área da música e movimento, e a área dos computadores. Durante o ano letivo, estas áreas devem sofrer alterações, podendo até surgir outras novas, consoante os interesses e as necessidades do grupo.

Os materiais a dispor também devem ser muito bem selecionados, pois devem facilitar as aprendizagens realizadas pelas crianças.

Deve permitir-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas. (Oliveira-Formosinho, 2013:85)

Em suma, podemos dizer que o educador que se rege por este modelo não prepara o contexto sem conhecer o seu grupo e cada uma das crianças que o constituem.

Segundo Hohmann & Weikart (2004:202) é na área da leitura e da escrita (área dos livros) que “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira”. Nesta área as crianças, sozinhas ou acompanhadas (por amigos ou adultos), podem ver livros e revistas.

Esta área deve encontrar-se próxima das áreas dedicadas às atividades artísticas, possibilitando o uso de materiais de escrita, pelas crianças, sempre que necessitem. Para além disto, esta área deve estar situada longe das áreas onde a brincadeira é mais energética e deve ainda possuir uma boa fonte de luz natural.

Na área da leitura e da escrita, segundo o modelo curricular High-Scope, deve haver prateleiras baixas, que possibilitem o livre acesso e que permitam expor os livros (livros comerciais, feitos pelas crianças e adultos, revistas, álbuns de fotografias, apoios de histórias e materiais de escrita) pela capa e não pela lombada. Para tornar a área mais confortável podem ser colocadas, por exemplo, almofadas grandes no chão, sofás e até uma mesa de escrever.

Ainda segundo a perspetiva de Hohmann & Weikart (2004:204) a “literacia desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar. Os materiais de escrever devem também estar disponíveis”.

3.2. Modelo Curricular Reggio Emilia

O Modelo Reggio Emilia, fundado pelo pedagogo Loris Malaguzzi, é caracterizado pela importância da participação da família e da comunidade no processo educativo das crianças. Após o período da 2.^a Guerra Mundial, na cidade de Villa Cella, perto da cidade de Reggio Emilia, as pessoas uniram-se e começaram a construir novos espaços educativos dedicados às crianças, pois devido à guerra todas as escolas tinham sido destruídas.

O educador que segue o Modelo Reggio Emilia baseia-se nas relações, interações e cooperação, tendo sempre como foco a criança, pois deve ser-lhe oferecido um ambiente confortável, que garanta a atenção aos seus problemas educacionais e a

motivo para a realização de pesquisas. Este modelo é baseado na “pedagogia da escuta”; quer isto dizer que o principal papel do adulto é escutar em vez de falar. Neste modelo, o ouvir e o falar são favorecidos, uma vez que as crianças são incentivadas a levantar questões, procurar respostas, tomar decisões, resolver problemas e ainda lhes são oferecidas muitas oportunidades de escolha.

Os contextos educativos formais que seguem este modelo têm a seguinte disposição (Lino, 2013):

- A *piazza* (espaço comum onde acontecem as atividades de Expressão Dramática);
- Três salas de atividades, ao redor da *piazza*;
- Espaços comuns (o ateliê – estúdio de artes visuais e gráficas; o arquivo – guarda o correio, a documentação de trabalhos, de projetos e as experiências realizadas pelas crianças e pelos adultos; a sala de música – que possui diversos instrumentos musicais; a biblioteca – que dispõe de livros de histórias, enciclopédias, computadores e outro material que permite à criança experimentar um vasto número de experiências; o refeitório e a cozinha).

A organização do espaço educativo pode ser alterada, pois este deve ser visto como um local apto para as mudanças necessárias, tendo em atenção as características das crianças que o usufruem.

Na área dedicada aos livros, estes devem estar ao alcance das crianças, para que os consigam manusear diariamente e também para que sintam a necessidade de os procurar, para assim desenvolverem a sua literacia.

As crianças devem ser “encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando múltiplas formas de linguagem que incluem: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombras, jogos de espelhos, jogo dramático e música” (Lino, 2013:125).

Relativamente aos trabalhos das crianças, os educadores fotografam e filmam, pois valorizam esses produtos, que são expostos na sala de atividades ou num espaço mais amplo da instituição. Caso a criança diga algo sobre o que fez, o educador tem o cuidado de fazer o registo escrito do que foi dito, sendo toda a informação partilhada pelas crianças, pelos adultos, pelos pais e pelas famílias.

3.3. Modelo do Movimento da Escola Moderna

O Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) visa construir conhecimentos, processos e valores morais e estéticos, a partir de experiências entre os indivíduos.

Para o MEM, a Educação Pré-escolar assenta num projeto democrático, levando as crianças à iniciação de práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, sendo estes os princípios orientadores deste modelo.

Nesta perspetiva, as crianças têm um papel ativo, competente, construtor e dinamizador, pois são responsabilizadas pela sua própria aprendizagem, uma vez que fazem projetos de estudo, investigação e intervenção. A aprendizagem constrói-se através da cooperação, uma vez que todos ensinam e todos aprendem e ganham um “sentido social” através da partilha de saberes e das diversas formas de interação com a comunidade mais próxima ou mais distante (Niza, 2013).

Tendo em conta estes princípios, o envolvimento de todos os intervenientes no espaço educativo, incluindo as famílias e a comunidade, é muito importante, pois estes devem assumir-se como fonte de conhecimento e formação para o jardim-de-infância, sendo constantemente convidadas a participar no processo educativo.

De acordo com o MEM, a organização do dia-a-dia no jardim-de-infância é essencial na Educação Pré-escolar, sustentando os processos de cooperação, onde os educadores têm vários papéis:

- Promotores da organização participada;
- Dinamizadores da cooperação;
- Animadores cívicos e moral do treino democrático;
- Auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. (Niza, 2013:158)

Por sua vez, a sala de atividades deve encontrar-se dividida em seis áreas de atividades, sendo elas distribuídas ao redor da sala:

- Biblioteca e documentação;
- Oficina de escrita e reprodução;
- Laboratório de ciências e experiências;
- Carpintaria e construções;
- Atividades plásticas e outras expressões artísticas;
- Brinquedos, jogos e ‘faz de conta’.

Para além destas áreas, existe uma área central que se destina a trabalhos em grupo.

De acordo com o MEM, a área da biblioteca e documentação (dos livros) funciona como um pequeno centro de documentação, e, para tal, deve ter uma boa fonte de documentação, que cativa as crianças e as apoie nos seus projetos. Esta deve ser uma área que deve dispor de um tapete com almofadas, para que as crianças se sintam confortáveis e à vontade para consultarem o que a área possui.

O ambiente desta área, como menciona Marchão (2013: 30), deve ser “agradável, estimulante e favorecedor da comunicação das crianças quer na vertente da oralidade, quer na vertente da reprodução escrita, ou na vertente da expressão por outras vias de comunicação – desenho, pintura,...”.

O livro deve estar sempre disponível à curiosidade da criança e à sua necessidade de construir e reconstruir.

Em conclusão, podemos afirmar que é bastante notório que as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar desenvolvem a literacia a partir das suas explorações e também pelo apoio fornecido pelo educador. A finalidade não é que a criança leia sozinha, mas que inicie o contacto com diferentes materiais de leitura, promovendo-se assim a literacia emergente, que surge mesmo antes de as crianças serem realmente ensinadas a ler. Assim sendo, é preciso “aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação” (Marchão, 2013: 31). Para esta autora, trata-se de “dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; [e] revelar o contexto social de aprendizagem da literacia” (Marchão, 2013: 31). Deste modo, pode dizer-se que os modelos curriculares aqui sumariamente apresentados se importam com a promoção da educação literária neste contexto, pois pretendem promover hábitos de leitura e inculcar o prazer pelas histórias.

CAPÍTULO II – O lugar dos livros no Jardim-de-Infância

1. Literacia emergente e literatura para a Infância

A investigação tem vindo a demonstrar que as crianças que começam a ter contacto com os livros desde tenra idade normalmente possuem uma imaginação fértil e uma razoável consciência narrativa, compreendendo e procurando reproduzir esquemas narrativos previsíveis (Mergulhão, 2008:56). Na verdade, como refere ainda esta autora, o contacto precoce e sistemático com o livro alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias. A propósito destas convenções literárias nas crianças pré-leitoras, Teresa Colomer (1994) afirmava já, nos anos noventa do século XX:

A los dos años, la mayoría de ellos [los niños y niñas] usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso de pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales, etc.). Es un claro indicio de que a los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del language. (p.20)

Por isso mesmo, o adulto-mediador deve ter consciência que a criança, desde muito cedo, é capaz de compreender a especificidade e a funcionalidade do texto narrativo e entrar, com a ajuda do educador ou sozinha, no mundo imaginário do faz-de-conta, apropriando-se da história ouvida e assumindo o papel de uma personagem com a qual eventualmente se poderá identificar.

Sabendo isso, o educador, atento e responsivo às necessidades e aos interesses da criança, deverá estimulá-la, lendo-lhe histórias em voz alta, deixando-a folhear livremente os livros e percorrer de forma mais ou menos demorada as ilustrações, mas deverá também incentivá-la a recontar a história, oralmente, pelo desenho ou através de uma outra forma de expressão. O que importa é que não se deixe de ter em conta que a criança, por mais pequena que seja, é um ser inteligente e deve ser tratado como tal, não devendo o adulto ler-lhe livros demasiado simplistas ou infantilizantes.

Um educador devidamente informado sobre os livros existentes do mercado e capaz de distinguir os que têm ou não qualidade estética e literária será, naturalmente, um educador mais seletivo e criterioso, escolhendo livros que ampliem a imaginação da criança, o seu vocabulário, a sua capacidade interpretativa e que, simultaneamente, lhe despertem o gosto pela leitura. Assim, e apesar de dever colocar à disposição da

criança diversos suportes de leitura, nomeadamente jornais, revistas e outros documentos que desenvolvam as conceções da criança relativamente aos aspetos figurativos e conceptuais do código escrito, o educador deve disponibilizar livros que possuam textos e imagens de qualidade artística para que a criança vá alargando as suas opções de leitura e vá apurando o gosto.

Efetivamente, este encontro com os livros permite à criança desenvolver os seus conhecimentos emergentes de literacia, tal como é referido por diversos autores, e sintetizado por Mata (2008:10), ao enumerar quatro tipos de conhecimentos a esse nível:

- a) os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita;
- b) os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita;
- c) os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve;
- d) as atitudes face à leitura e à escrita.

No entanto, e se a literacia emergente deve ser uma preocupação constante da parte do educador, também não é menos verdade que o livro, enquanto objeto estético, deve ser introduzido nas práticas educativas diárias do educador de infância, seja com o propósito de suscitar (apenas) o prazer da leitura, seja com o intuito de desenvolver a competência leitora da criança, que nele encontra uma linguagem metafórica e figurada e a configuração de mundos alternativos ao real. Em qualquer dos casos, importa que o educador recorra ao livro de forma sistemática, promovendo hábitos de leitura na criança, para que o contacto com a leitura e os livros se mantenha ao longo da vida.

Milhões (2005) refere, a propósito, que os livros para crianças são considerados “contentores mágicos que promovem as primeiras leituras e por isso devem ser usados sempre que necessário, não apenas na infância” (p.37), pois é importante que se continue a ler, que se continue a ter contacto com os livros. De facto, se é certo, como defende Veloso (2003), que “o livro deve estar ao lado do biberão” (p.5), também é hoje em dia consensual que o livro infantil não se dirige apenas à criança (pré)leitora: também os adultos leem com agrado e satisfação os livros dirigidos ao potencial recetor infantil. Mendes (2013) refere, a este propósito, que os livros para crianças

não seduz[em] apenas o leitor infantil: nel[es], o adulto reencontra a criança que já foi e reaprende a ler o mundo com os olhos virginais de espanto, com a inocência de quem se atreve a despir a pele de gente crescida e entrar numa outra dimensão: a do afeto e da ternura. (p.36)

Por isso, um educador de infância apaixonado por livros e pela leitura mais facilmente conseguirá provocar nas crianças o mesmo entusiasmo e o mesmo prazer pela leitura.

“O livro é um DIREITO da criança”, como defende Marchão (2013: 25), e é com base nesse pressuposto que o educador deve promover o encontro permanente entre a criança e o livro.

Deve contudo perceber que nem todos os livros possuem a mesma qualidade e nem todos se podem inserir no paradigma da Literatura para a Infância. De que falamos então quando nos referimos a Literatura para a Infância?

Ao longo das últimas décadas, muitas têm sido as definições apresentadas para delimitar este conceito, mas aquelas que são hoje em dia consideradas pela teoria e pela crítica literárias como as mais consensuais, tal como demonstra Mergulhão (2008:46), são as de autores como Peter Hunt, Pedro Cerrillo e Juan Cervera, que sublinham a dimensão artística deste subsistema literário e a existência de um destinatário extratextual infantil. Parece-nos especialmente clara, a este nível, a definição proposta por Cervera, que entende a Literatura para a Infância como o conjunto de “todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra com finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (Cervera, 1992: 11).

Ainda assim, a Literatura para a Infância é igualmente apreciada por leitores adultos, o que justifica que alguns estudiosos, como Azevedo (2006:11), apresentem uma designação mais abrangente para este fenómeno artístico em crescente expansão: literatura de potencial receção leitora infantil e juvenil. Apesar de esta ser, no nosso entendimento, uma designação mais adequada, uma vez que não limita a receção apenas à criança, ela é contudo frequentemente substituída por outras mais curtas – como Literatura Infantil ou Literatura para a Infância – que hoje em dia, ao contrário do que sucedia há algumas décadas, já não são objeto de discussão teórica e conceptual.

O mais importante, de facto, já não é discutir qual a designação mais correta para este fenómeno artístico, mas sim perceber em que é que ele consiste. Mergulhão (2008) explica que a dimensão artística, no caso dos livros para crianças pré-leitoras

ou leitoras iniciais, se situa a dois níveis: verbal e icónico. Com efeito, como refere a autora, a linguagem literária manifesta-se na utilização de procedimentos estilísticos como as metáforas, as anáforas, as aliteraões, as comparaões, as hipérboles, entre outros recursos que conferem ao texto verbal uma dimensão plurissignificativa. Por outro lado, as ilustrações que acompanham e complementam os textos verbais socorrem-se de mecanismos simbólicos, como as cores, os elementos compositivos que sublinham ou enfatizam determinadas partes do texto, interpretando-o, e dando possibilidade à criança de ver de outro modo o que a palavra não explicitou.

Este diálogo entre os dois códigos – linguístico e visual – é essencial para alargar a competência leitora da criança, tenha ela a idade que tiver.

2. A área dos livros no Jardim-de-Infância – promoção de leitura em idade pré-escolar

Sendo a área dos livros fundamental em qualquer contexto educativo, mas de forma muito particular na Educação Pré-escolar, é importante que o educador pense a sua organização e a sua dinamização de forma a que este seja o lugar privilegiado do encontro da criança com o livro e a leitura. Por isso, Marchão (2013) refere que

O livro não deve apenas ser introduzido na sala pela educadora/pelo educador apenas para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. (p. 35)

Atento às necessidades e aos gostos das crianças, o educador deve colocar à sua disposição, em local acessível e devidamente organizado (Marchão, 2013: 35), livros de diferente tipologia, livros do agrado das crianças, por elas escolhidos, mas também livros que o educador deverá escolher de acordo com critérios de qualidade estética e literária, tal como preconizam as OCEPE. De facto, neste documento pode ler-se que:

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica. (ME, 1997: 70)

Nesse sentido, o educador deve criar um ambiente favorável para que a criança contacte com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas, estimulando assim o gosto pela leitura, o desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança e a sua sensibilidade artística. Assim, é importante que o educador promova esses ambientes, incentivando a participação ativa da criança em momentos de interação social, para estimular a sua expressão oral e a sua capacidade argumentativa.

Com efeito, num ambiente promotor de literacia, o livro deve estar disponível “para ser escolhido, folheado, “*lido*” pelas crianças” (Marchão, 2013:35), de forma espontânea e voluntária, desejando-se que a área seja suficientemente apelativa e confortável para que as crianças a escolham nos momentos de brincadeira livre, tal como escolhem as áreas da casinha, da garagem ou outras. Na verdade, este espaço deve ser acima de tudo acolhedor, alegre e vivo, para que as crianças se sintam confortáveis a consultar os livros ou outros suportes escritos.

Assim sendo, como recomendam as OCEPE, a sala de atividades deve ser um espaço onde o desenvolvimento global da criança e a aprendizagem se assumem como vertentes inseparáveis num processo no qual a criança é considerada como sujeito e não como objeto do processo educativo (ME, 1997:37-38).

Ainda assim, importa não esquecer que, a par dessa liberdade que a criança deverá ter para ir ao encontro dos livros, em diferentes momentos e em circunstâncias várias, o educador deverá promover o contacto precoce e sistemático com o livro de qualidade, pelos motivos já explicitados neste relatório.

Deverá, para isso, criar um ritual para a Hora do Conto, que deverá ter lugar diariamente e à mesma hora. Aquando da leitura ou do conto da história, o educador deve fazer uso da sua expressividade e de uma entoação adequada ao tema e ao tom do livro, criando momentos de suspense e de deslumbramento nas crianças. A interação que se vai estabelecendo com o grupo nesses momentos mágicos será determinante para o sucesso ou o insucesso da atividade.

Acreditamos que, dependendo dos objetivos definidos pelo educador, a prática da leitura (ou do conto) deverá ser diferente. Assim, se o educador pretende estimular o prazer de ouvir ler uma história, não é necessário (nem convém) fazer qualquer tipo de exploração. Se, por outro lado, o educador pretender que as crianças desenvolvam competências interpretativas, então já faz sentido que haja uma interação com o grupo, colocando o educador algumas questões sobre a história lida (e ouvida). Contudo, como refere Marchão,

o questionamento é uma estratégia de ensino amplamente utilizada e que consiste na sequência de questões expressamente concebidas, “*visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de aprendizagem*” (Vieira & Vieira 2005, p. 45). Também o questionamento encoraja e desafia o pensamento e, por isso, a criança tem necessidade de se expressar e de descrever aquilo que vê, que ouve e em que pensa; a criança precisa de se habituar a que lhe façam perguntas e necessita de tempo para pensar e refletir as suas respostas.

Porém, descobrir um livro ou ouvir ler um livro é um momento que “pode ser único” e, rotineiramente, não precisa de ser sempre seguido pelas questões colocadas por um adulto. Elas são importantes em determinados momentos, no seguimento de um determinado projeto, mas o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto “de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar”, de ludicamente “ser, estar e aprender. (Marchão, 2013: 31)

Ou seja, é preciso oscilar entre práticas de leitura com fins meramente estéticos e lúdicos e outras que têm em vista o desenvolvimento de competências linguísticas, literárias e cognitivas que se afiguram fundamentais para a formação de futuros leitores competentes e críticos. Cada educador tem o seu estilo pedagógico e as suas práticas educativas espelham essa sua forma de ser e de estar na Educação Pré-escolar. Importa, por isso, sobretudo quando nos encontramos numa situação de estágio pedagógico, observar as práticas educativas do educador titular da sala de atividades para podermos ter referências que nos orientem aquando da nossa intervenção (e para o nosso futuro desempenho profissional). Para além da observação das práticas do educador, é importante conhecer o contexto, a sala de atividades e o grupo de crianças, para melhor planificarmos e adequarmos as nossas atividades às necessidades e aos interesses das crianças.

Assim, na sala de atividades onde ocorreu a nossa PIS, existem áreas dedicadas a atividades de leitura e de escrita. A educadora responsável pela sala de atividades adota comportamentos e atitudes pedagógicas que promovem a leitura, uma vez que viabiliza todos os dias situações de leitura ou de conto de história, durante a Hora do Conto. Este momento ocupa um lugar muito importante na sala de Pré-escolar, pois proporciona o desenvolvimento do prazer pela leitura, que resulta, numa primeira fase, da simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias (Gomes, 2000).

No decorrer da leitura, o educador pode interromper a leitura para falar com as crianças sobre o desenrolar da história, para saber se elas estão a perceber o encadeamento da mesma, estimulando a expressão oral. Assim, e como defende José António Gomes (2000:41), a Hora do Conto deve organizar-se tendo em conta os seguintes pontos:

- Educador: Contador/ Leitor
- Momento: Uma a duas vezes por semana
- Condições: Momento especial envolvido numa certa magia e criador de expectativa e de desejo; resposta ao prazer de ouvir contar histórias; momento de calma e concentração
- Espaço: Criação de um espaço diferente (para ler e ouvir ler)
- Postura: Desconcentração; sem excesso de teatralização, mas com movimentos moderados e expressividade corporal e fácil
- Arte de ler: Simplicidade, correção, boa dicção, expressividade; criação de atmosferas com a voz (voz doce, terna, alegre, misteriosa, maliciosa, dura, grave, suplicante, etc.); jogos de fisionomia que traduzem impressões ou sentimentos; observação atenta das reações das crianças
- Clima: Em silêncio ou com música de fundo ou ainda com acompanhamento com projeção de imagens.
- Atividades: Explorar a capa do livro e o título (preparação para a história, criação de um contexto e de expectativa – fase de pré-leitura); explorar as ilustrações e o aspeto gráfico; suspender a leitura em momentos cruciais; fazer pequenas pausas para a compreensão e esclarecimento de dúvidas; ponto de partida para atividades das várias áreas e domínios da EPE.

Concordamos, no essencial, com todas estas sugestões do autor, mas defendemos que a Hora do Conto deve ser uma prática diária na sala de atividades do jardim-de-infância. Estes momentos deverão ser convenientemente pensados e planificados, tendo em atenção a seleção do livro, pois o mesmo livro pode levar-nos a abordar diferentes áreas ou domínios do conhecimento, devido à transversalidade da Literatura para a Infância, em particular, e dos livros, em geral.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

CAPÍTULO I - Percurso e Contexto

1. Percurso

No ano letivo 2014/2015, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizámos a componente de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) num contexto educativo da rede de Educação Pré-escolar, que adiante descreveremos de forma mais pormenorizada. O período de Observação e de Intervenção nesse contexto permitiu-nos conhecer o grupo de crianças, bem como a sala de atividades e a própria instituição.

A partir da observação realizada e da nossa vivência nesse contexto, foi possível entender o modo como a educadora da infância responsável pelo grupo organizava e desenvolvia a sua prática pedagógica.

A PIS decorreu de segunda a quarta-feira, das 9 horas às 16 horas, perfazendo um total de 225 horas de contacto direto com as crianças. A PIS foi dividida da seguinte forma: duas semanas de observação e as restantes de intervenção (Anexo 1). No decorrer do tempo de observação, notámos quais eram as preferências livres das crianças quando eram distribuídas pelas áreas da sala de atividades, e também algumas insatisfações, tendo em conta comentários que foram surgindo. Assim, verificámos que a área dos livros era procurada pelo grupo, mas também era alvo de algumas críticas por parte das crianças, nomeadamente em relação à dimensão e organização do espaço. Daí que tenhamos pensado conceber e implementar um projeto de investigação-ação centrado na (Re)organização da área dos livros e no incentivo à leitura na Educação Pré-Escolar.

Optámos pela metodologia da investigação-ação (IA) porque as leituras efetuadas ao longo do nosso percurso escolar e as aprendizagens adquiridas quer na nossa licenciatura em Educação Básica quer durante a frequência do Mestrado em Educação Pré-escolar nos mostraram que essa é a metodologia mais indicada para se trabalhar em contextos educativos diversificados, pois o educador/professor está constantemente a pesquisar para agir e a refletir sobre a ação no sentido de aperfeiçoar as suas práticas.

1.1. Metodologia de Investigação-Ação

Efetivamente, no decorrer da PIS existiu a necessidade de estabelecer a relação entre a teoria e a prática, o que contribuiu para que pudéssemos assumir uma boa atitude pedagógica, respondendo de forma mais acertada às questões das crianças.

Como referem Pascal e Bertram (1999), “os educadores de infância também se tornam investigadores, participantes dos seus próprios contextos educativos. Isto dá-lhes credibilidade e contribui para eliminar as barreiras que existem entre a investigação e a prática” (p. 7), o que se revela decisivo para a relação entre a teoria e a prática.

Posto isto, chegamos ao conceito de investigação: trata-se da construção de conhecimento e de saber, pois o educador deve investigar para conseguir alcançar os objetivos desejados, mas também para que a sua prática seja a melhor possível.

Porém, não é suficiente investigar, tal como nos mostrou Máximo-Esteves nos seus estudos durante os últimos anos: apoiando-se nas ideias de Dewey, a autora (2008) refere que os educadores e/ou professores devem ter uma abertura de espírito, um sentido de responsabilidade e uma atitude de sinceridade, sendo necessário investigar mas também, e não menos importante, refletir e analisar as suas práticas e os efeitos produzidos nas crianças.

Vários são os autores, aliás, que defendem esta metodologia, mas, para John Elliott (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), “podemos definir a investigação-ação como um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre” (p.18). Deste modo, podemos dizer que a IA surge através do desenvolvimento metódico de atitudes e competências num determinado contexto educativo, a partir de processos metodológicos e colaborativos que envolvem a reflexão do profissional de educação com os seus pares. Ao praticar esta metodologia, o educador/professor possui um duplo papel – investigador e participante – não devendo contudo a sua análise dos procedimentos adotados confinar-se à autorreflexão. É necessário partilhar dúvidas, delinear estratégias com outros colegas para que, desse trabalho colaborativo, se possa melhorar o desempenho profissional de cada um.

Dando uma outra perspetiva sobre investigação-ação, Máximo-Esteves sublinha as palavras de James McKernan (1998), que refere:

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção ao problema. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (McKernan, cit. por Máximo-Esteves, 2008:20)

À semelhança do preconizado por este autor, também Alarcão e Tavares (2003) nos dizem que a IA se desenvolve a partir de quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão. Desta forma, inicialmente, deve encontrar-se “o problema”, e só depois implementar o plano; por fim, devemos observar e refletir.

Neste processo de IA o educador deve ter um papel ativo na apropriação de estratégias e na aplicação de técnicas e instrumentos que o ajudem a entender a realidade.

Para Máximo-Esteves (2008), para desenvolver um projeto de IA, é necessário seguir alguns passos: estabelecer propósitos; estabelecer tópicos e formular questões. Assim, o propósito do nosso projeto foi corresponder à necessidade de incentivar as crianças e as famílias à leitura de livros; os tópicos surgiram durante as observações realizadas, pois quisemos compreender a forma de trabalhar da educadora, para assim darmos continuidade ao seu trabalho no decorrer das nossas intervenções; por fim, as questões formuladas foram o ponto de partida do projeto:

- Como é utilizada a área dos livros da sala onde estamos inseridas?
- Como se pode melhorar essa área?
- Qual a melhor maneira de integrar as crianças na organização da área dos livros?
- Qual a melhor forma para incentivar à leitura de livros?
- Que importância dão os educadores a atividades de promoção de hábitos de leitura?
- Que importância dão as famílias aos hábitos de leitura em casa?

1.2. Instrumentos de recolha de dados aplicados e processos utilizados na sua análise

Na investigação-ação, a recolha de dados pode fazer-se recorrendo a várias técnicas e instrumentos. Para Máximo-Esteves (2008), essas técnicas e instrumentos são: a observação (técnica), as notas de campo e diários, as entrevistas, os documentos e imagens (instrumentos).

Dado isto, em seguida é apresentada a técnica e são elencados os instrumentos que utilizámos, bem como a razão da sua escolha.

A **observação** direta e participativa “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008:87), permitindo assim compreender o contexto, as pessoas que nele estão inseridas e as interações das mesmas.

Para Parente (2002), a observação possibilita “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (p.169). Tratou-se, neste caso, de uma observação participante uma vez que participámos de forma ativa no contexto onde nos encontrávamos inseridas.

Para aprofundar e clarificar alguns aspetos da instituição, recorreremos ao Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias). Este é um projeto da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular que apoia os educadores de infância na autoavaliação e na melhoria da qualidade dos contextos educativos para crianças em idade pré-escolar. Este manual dispõe de instrumentos que permitem avaliar vários aspetos da organização da instituição. Para tal, decidimos recorrer às seguintes fichas, que se encontram disponíveis no Anexo n.º2:

- Ficha do Estabelecimento Educativo;
- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades;
- Ficha da Educadora de Infância;
- Ficha do Nível Socioeconómico das Famílias e das Crianças que constituem o Grupo.

Uma vez que utilizámos a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades, e para complementar a avaliação do espaço e do mobiliário da sala onde decorreu a PIS, decidimos utilizar a ficha “Espaço e Mobiliário” retirada do livro *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – ECERS-R*. Este documento serve para avaliar as salas de atividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos.

Relativamente às **notas de campo**, estas são registos diários efetuados pela educadora no decorrer das atividades desenvolvidas ou em momentos de brincadeira livre por parte das crianças. A educadora, atenta às suas interações, vai registando comentários, situações experienciadas pelo grupo, registos esses que poderão vir a ser úteis na sua prática pedagógica. As notas de campo têm assim como principal objetivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008:88).

Achámos muito importante utilizar as notas de campo, pois assim conseguimos registar os momentos fulcrais, como as opiniões, ideias, sugestões, dificuldades das crianças, entre muitas outras coisas.

Um outro instrumento que utilizámos com bastante frequência foi o **registo fotográfico**, para registar os vários momentos do dia. Deste modo foi possível registar o empenho das crianças e a sua participação em todas as atividades desenvolvidas e também os resultados finais obtidos. Este registo foi realizado pelo outro elemento do par pedagógico.

O registo fotográfico é considerado um instrumento muito importante uma vez que contém “informação visual disponível para mais tarde [as fotografias] serem analisad[a]s e reanalisad[a]s” (Máximo-Esteves, 2008:91).

A **documentação** mais utilizada foram os trabalhos elaborados pelas crianças, principalmente o desenho, pois com eles conseguimos perceber o que elas pensavam, quais os conhecimentos que possuíam e também as suas vivências.

No âmbito do nosso projeto recorreremos ainda à aplicação de **inquéritos por questionário** aos encarregados de educação (Anexo n.º6) e às educadoras de infância do Centro Infantil (Anexo n.º4).

Os questionários foram realizados a uma amostra de vinte e dois encarregados de educação, mas só nos foram devolvidos onze. Estes questionários tinham como principal objetivo saber se existiam práticas de leitura em casa e com que frequência.

Relativamente aos questionários aplicados às três educadoras, tinham como principais objetivos:

- Conhecer a sua opinião acerca das principais finalidades da Educação Pré-Escolar;
- Conhecer o tipo de experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças e o seu desenvolvimento;
- Conhecer a metodologia utilizada;
- Perceber quais os hábitos de leitura na sala de atividades e qual a sua periodicidade;
- Conhecer e compreender a opinião das educadoras sobre a importância da leitura e conto de histórias para desenvolver o gosto pelos livros;
- Compreender o critério de organização da sala de atividades;
- Verificar se a organização da área dos livros tem todos os requisitos para uma boa formação de futuros leitores;
- Conhecer o modo de colaboração das famílias, principalmente no incentivo à leitura.

Segundo Hill & Hill, citados por Laranjeiro (2011), as questões formuladas nos questionários devem “ter uma coerência intrínseca” e devem ser organizados “de forma lógica para quem a ele responde, ou seja, é fundamental um bom planeamento” (p. 42). Para além disto, as questões devem ser perguntas “às quais as pessoas respondem como querem, fornecendo os pormenores e os comentários que consideram certos, utilizando o seu próprio vocabulário” (Laranjeiro, 2011:42) e para isso as questões devem ser de resposta aberta, de forma a possibilitarem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo assim a liberdade de expressão.

Inicialmente, pensámos realizar entrevistas às três educadoras da instituição porque entendemos que a sua opinião seria fundamental no âmbito do nosso Projeto. No entanto, por constrangimentos de tempo por parte das educadoras, tal não foi possível. Ainda assim, fomos conversando com as três, sempre que possível, fazendo registos ocasionais dessas conversas através das notas de campo.

Na verdade, concordamos com Bell (1997) quando, socorrendo-se das palavras de Valles (1997), apresenta as vantagens da utilização das entrevistas, enumerando-as:

- i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas;
- ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem;

iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos. (Valles, cit por Bell, 1997: 178).

Apesar destas vantagens apresentadas por Valles e Bell relativamente à entrevista, e devido à impossibilidade da sua aplicação, optámos por realizar inquéritos por questionário às educadoras para obtermos a sua opinião através de um instrumento que permite uma recolha de dados mais rápida.

Na verdade, o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados, através de um conjunto de questões apresentadas por escrito. Segundo Almeida e Pinto (1995), citado por Barbosa (2012), estes possuem algumas vantagens: “a possibilidade de atingir grande número de pessoas; garantir o anonimato das respostas; permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado então expõe os questionados sob influência do questionador” (p.84).

Relativamente à sua aplicação, Natércio Afonso (2005) diz-nos que o inquérito por questionário possibilita “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101).

A informação recolhida por este instrumento foi analisado de forma qualitativa, pois permite-nos estudar, interpretar e procurar conhecer diversas opiniões, fazendo assim uma abordagem interpretativa da realidade social.

Ao realizar um estudo de investigação qualitativo, Bogdan & Biklen (1991) salientam as suas características:

- 1) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) A investigação qualitativa é descritiva;
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p.47-50).

Os resultados da aplicação do questionário serão apresentados no ponto 3 do presente relatório.

2. Contexto

2.1. Estabelecimento educativo onde decorreu a prática

A Unidade Curricular Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), incluída no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-escolar ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, decorreu no ano letivo de 2014-2015 num Centro Infantil na União de Freguesias de Sé e São Lourenço, pertencente à Santa Casa da Misericórdia, situado numa área urbana da cidade de Portalegre. Em seguida, passamos a apresentar a sua caracterização, resultado da utilização dos instrumentos de recolha de dados adaptadas do Manual DQP.

Trata-se de uma instituição privada de solidariedade social, cujo equipamento foi inaugurado a 26 de setembro de 1951, tendo sido a sua gestão entregue à Santa Casa da Misericórdia de Portalegre a 1 de agosto de 2013. O seu horário de funcionamento é das 7 horas e 45 minutos às 19 horas. As atividades pedagógicas funcionam de setembro a junho, entre as 9 horas e as 12 horas e 30 minutos e as 14 horas e as 17 horas e 30 minutos. A componente de apoio à família está repartida em dois períodos: manhã – das 7 horas e 45 minutos às 9 horas; tarde – das 17 horas e 30 minutos às 19 horas. A hora de almoço decorre entre as 12 horas e as 13 horas, sendo assegurada pela educadora e pelas assistentes operacionais de cada uma das salas.

No que se refere ao horário de funcionamento das instituições, é possível verificar a aplicação da Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, mais concretamente do artigo 12.º:

- 1 – Os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos das atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.
- 2 – O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.
- 3 – O horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação.

Relativamente ao funcionamento do Centro Infantil, este orienta-se, sobretudo, pelo Regulamento Interno, pelo Projeto Educativo (elaborado, em conjunto, pelas

educadoras e aprovado pela diretora da instituição), pelo Projeto Pedagógico e pelo Plano Individual da Criança (elaborados pela educadora responsável por cada sala). Nestes projetos são definidas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, tendo em conta as características da população.

No Projeto Educativo da instituição são enunciados os princípios/valores pedagógicos, que têm como finalidade assegurar o desenvolvimento integral da criança:

Afetividade – porque toda a criança tem necessariamente que estabelecer relações positivas e de confiança com o adulto;

Respeito – porque cada criança é um indivíduo com um potencial único, que deve ser compreendida individualmente nos seus interesses e preferências, embora seja importante incutir regras básicas;

Qualidade – porque se pretende assegurar o desenvolvimento harmonioso da criança, cumprindo com qualidade o Projeto Educativo;

Trabalho em equipa – porque só com a colaboração e respeito de todos os intervenientes, a criança consegue atingir o seu desenvolvimento pleno;

Segurança – porque nesta faixa etária, (...) as crianças necessitam de se sentir seguras para progredirem no seu crescimento.

Neste mesmo documento são evidenciados também os objetivos institucionais:

- a) Garantir a qualidade;
- b) Respeitar a individualidade de cada criança;
- c) Promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, de forma a incentivar a curiosidade, o espírito crítico, estimular a criatividade, partindo do pressuposto “aprender brincando”;
- d) Promover a autoestima e autoconfiança;
- e) Incentivar a participação das famílias, no processo educativo;
- f) Estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A instituição possui uma sala de convívio para as educadoras, uma sala de convívio para as assistentes operacionais, uma sala de acolhimento, um ginásio, uma cozinha, dois refeitórios, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala para a direção, uma sala de intervenção precoce, quatro instalações sanitárias para crianças, quatro instalações sanitárias para adultos, uma garagem e ainda várias dispensas para

armazenamento de produtos alimentares, produtos de limpeza, de roupas e de materiais diversos.

Para além disto, possui também oito salas de atividades (sete destinadas ao contexto de creche e uma para o contexto pré-escolar). Destas salas, duas têm lotação máxima de dez crianças, duas de catorze crianças, três de dezoito crianças e uma de vinte e cinco crianças.

De realçar que o espaço exterior oferece muita segurança e alegria às crianças e “possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais” (ME, 1997:39), tal como é defendido nas OCEPE. Neste espaço existem muitas árvores de diferentes dimensões. Este espaço envolve toda a instituição, encontrando-se limitado por muros intransponíveis.

Relativamente aos grupos, estes são organizados de forma homogénea, tendo em conta a idade das crianças. Cada sala conta com uma educadora de infância e duas assistentes operacionais.

No total, são cerca de cento e vinte e duas as crianças que se encontram a frequentar o Centro Infantil, havendo muitas em lista de espera. Relativamente ao número de crianças que frequentam cada sala do Centro Infantil, esse número difere de sala para sala: assim sendo, o rácio adulto/criança também se diferencia. Na sala de Pré-Escolar, o rácio é de 7,3, uma vez que são vinte e duas crianças e três adultos.

Além das educadoras e das assistentes operacionais, o Centro Infantil conta também com dois vigilantes, dois assistentes de serviços gerais, um professor de Expressão Musical, um professor de Expressão Motora, uma professora de Inglês, uma Psicomotricista, uma Psicóloga, uma Equipa Local de Intervenção Precoce, Enfermeiros e Fisioterapeutas.

Acerca da segurança oferecida pela instituição, podemos dizer que existem dois portões, sendo o acesso à instituição feito apenas por um, de forma a facilitar o controlo das entradas e das saídas, com uma tranca que permite a segurança das crianças.

No que concerne ao grau de participação das famílias no Centro Infantil, pode dizer-se que é muito frequente, uma vez que os pais participam ativamente quer nas reuniões quer nas festas ou atividades e projetos. Com efeito, a instituição deve estabelecer uma estreita relação com as famílias de modo a incentivar a sua participação “no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração

com a comunidade” (ME, 1997:22) e esse pressuposto é colocado em prática nesta instituição.

Para finalizar, pelo que pudemos constatar, as crianças e as suas famílias são muito bem integradas no Centro Infantil. As relações entre as famílias e a instituição são muito positivas, pois os familiares são muitas vezes convidados a participar em atividades e projetos, sugeridos pelas educadoras.

A respeito da nossa integração na instituição é importante referir que fomos muito bem recebidas por todas as pessoas do Centro Infantil e o nosso apoio foi solicitado para qualquer atividade desenvolvida.

2.2. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde realizámos a PIS tem cerca de 57m², perfazendo 2,60m² por cada criança, encontrando-se assim de acordo com o Despacho Conjunto n.º268/97, de 25 de agosto, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instituição e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-escolar.

Ainda de acordo com o mesmo Despacho, podemos referir que a sala de atividades contempla outros aspetos, uma vez que existem diversas janelas para o exterior, possibilitando a entrada de luz natural e também permitindo a ventilação natural. O pavimento da sala é confortável, resistente, lavável e antiderrapante. Relativamente às paredes, estas são laváveis e de cores claras, permitindo a fixação de expositores e quadros.

Na sala de atividades existiam, à data da nossa intervenção, trinta e três cadeiras para as crianças, cinco mesas retangulares, quatro quadradas e uma mesa redonda. A nosso ver, o material (armários, mesas, cadeiras) existente na sala de atividades era demasiado para o espaço, uma vez que as crianças tinham dificuldades em se movimentarem, tal como se pode confirmar pelo comentário de uma criança dirigindo-se para outra: “Chega para lá, estou apertada.”

O espaço da sala estava organizado de forma flexível e funcional, adaptando-se às necessidades e características das crianças, podendo sofrer alterações, tal como pudemos observar na fase de Observação da nossa Prática. Efetivamente, a educadora cooperante pretendia que as crianças utilizassem as diferentes áreas e, para tal, alterava

por vezes a disposição das mesmas, deslocando as menos procuradas para mais perto das mais frequentadas pelas crianças.

A sala de atividades encontrava-se dividida em treze áreas (no início da PIS), decididas pela educadora cooperante, quer em termos de organização quer a sua designação. Essas áreas eram as seguintes:

- **Área do Acolhimento** - espaço destinado à partilha de experiências, como por exemplo conversa sobre o que tinham feito durante o fim-de-semana, marcação da data e do tempo, etc. e também à leitura e conto de histórias, feitas pelos adultos, que as crianças adoravam, pois tinham muito prazer em ouvi-las.
- **Área da Casinha** – espaço que podia ser utilizado por quatro crianças em simultâneo. Neste espaço era explorado o jogo simbólico, com dramatizações, onde eram imitados os modelos familiares, mas também podiam ser dramatizadas histórias e inventadas outras.
- **Área do Desenho** - espaço destinado a quatro crianças, em simultâneo, que produzissem atividades executadas com lápis e canetas de feltro. Nesta área, as crianças desenvolviam a motricidade fina.
- **Área do Disfarce ou faz de conta** – espaço privilegiado para as crianças desenvolverem a sua criatividade. Esta área podia ser utilizada por duas crianças ao mesmo tempo.
- **Área da Escrita** – espaço que podia ser utilizado por duas crianças em simultâneo e onde as crianças desenvolviam a motricidade fina, uma vez que, nesta área, faziam grafismos e imitavam letras. Esta área era razoavelmente procurada pelas crianças.
- **Área da Expressão Plástica** – espaço onde as crianças faziam outras atividades ligadas à Expressão Plástica, para além do desenho, como por exemplo: digitinta, colagem, recorte, etc..

- **Área dos Fantoches** – espaço privilegiado para as crianças desenvolverem a sua imaginação. Ao seu dispor, as crianças tinham um fantocheiro e diversos fantoches.
- **Área da Garagem** – espaço muito atrativo, principalmente para os rapazes; no entanto, as meninas também gostavam de o utilizar. Esta área tinha um tapete que representava uma estrada, rampas, carros e uma garagem. Podia ser utilizada por duas crianças em simultâneo.
- **Área dos Jogos** – espaço composto por duas mesas, destinado a oito crianças. Nele podiam construir puzzles, dominós ou lotos, por exemplo.
- **Área dos Livros** – espaço que podia ser utilizado por duas crianças ao mesmo tempo. Proporcionava às crianças momentos em que realizavam diferentes aprendizagens, uma vez que contactavam com diferentes livros, observavam ficheiros de imagens e “liam” uns para os outros.
- **Área da Matemática** – espaço que só podia ser utilizado por duas crianças em simultâneo. Nesta área existiam diferentes materiais para que as crianças contactassem com a Matemática, como por exemplo, enfiamentos, legos e régua numérica.
- **Área do Médico** – espaço que só podia ser utilizado por uma criança (esta interagia com as crianças que se encontravam a brincar na área da casinha) e nele existiam diferentes materiais (estetoscópio, bata, touca, termómetro, entre muitos outros) da área da medicina.
- **Área da Pintura** – espaço onde existia um cavalete que podia ser utilizado por duas crianças em simultâneo. Nela eram exploradas técnicas de pintura com tintas e pincéis.

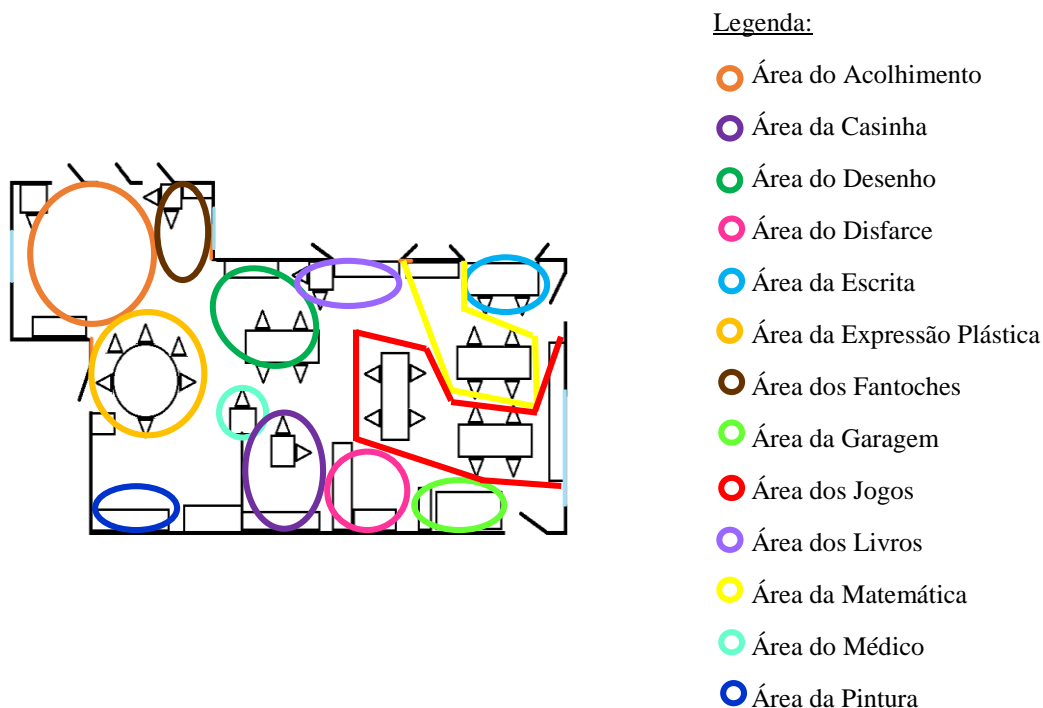


Figura 1 - Planta da sala de atividades com as respetivas áreas de interesse no início da PIS

Na nossa opinião, eram demasiadas as áreas existentes na sala de atividades para o espaço existente. No entanto, e dado que não nos foi possível proceder a alterações de fundo pelo facto de as crianças recorrerem a todas as áreas, limitámo-nos a deslocar a área dos livros para um local mais amplo e luminoso, tal como se pode observar na Figura 2:

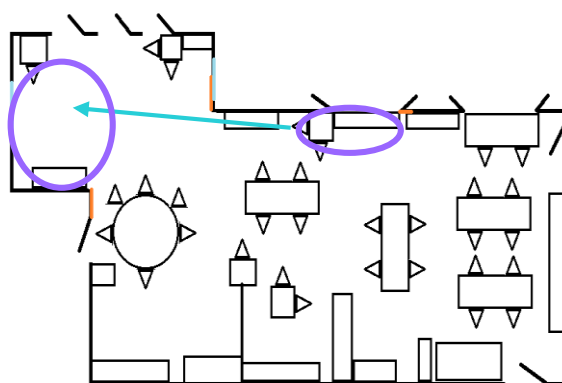


Figura 2 - Deslocação da área dos livros

É importante referir que em todas as áreas as crianças interagiam, mas nas da casinha e do médico elas interagiam mais entre si, uma vez que era só uma criança que, por norma, estava na área do médico e, naturalmente, precisava das que estavam na área da casinha para estas irem ao médico, à vez, brincar “aos doutores e doentes”.

Relativamente à área dos livros, pudemos observar que só algumas crianças a escolhiam por iniciativa própria. Eram bastantes os livros que a constituíam, mas a sua qualidade não era a melhor. Ainda assim, a educadora disponibilizava os seus próprios para que as crianças pudessem usufruir de livros de qualidade, alguns deles recomendados pelo Plano Nacional de Leitura.

Para este projeto foi pertinente realizar uma avaliação ao espaço e mobiliário da sala de atividades para perceber o seu grau de funcionalidade e adequação e ainda as potencialidades educativas dos materiais. Neste sentido aplicámos a subescala “Espaço e Mobiliário” (Anexo 8), retirada da *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)*.

Numa análise geral, a partir dos itens da subescala, podemos concluir que o item 8, “Equipamento motricidade global” foi avaliado com menor cotação – 3 valores, porque o equipamento em questão encontra-se em bom estado de conservação e é adequado às idades e às capacidades das crianças, mas não existem materiais suficientes para as necessidades do grupo.

Com uma cotação de 4 valores, foram avaliados os itens 1, 2, 3, 4, 6 e 7, referentes ao “Espaço interior”, “Mobiliário para cuidados de rotinas, brincadeiras e aprendizagem”, “Mobiliário para descanso e conforto”, “Arranjo da sala para atividades”, “Exposição de material relacionado com a criança” e “Espaço para motricidade global”, respetivamente. O espaço é insuficiente para as crianças, adultos e mobiliário, mas encontra-se em bom estado de conservação, tendo uma boa ventilação e luz natural.

O item 5 – “Espaço de privacidade” – foi o que obteve uma maior classificação, de 5 pontos, pois existe um espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem sem a intrusão de outras crianças e esse espaço está acessível durante uma parte substancial do dia.

Depois de avaliarmos e atribuírmos as cotações aos vários itens, foi possível concluir que o item “Espaço e Mobiliário” obteve uma pontuação total de 32 valores, o que perfaz uma pontuação média de 4 valores.

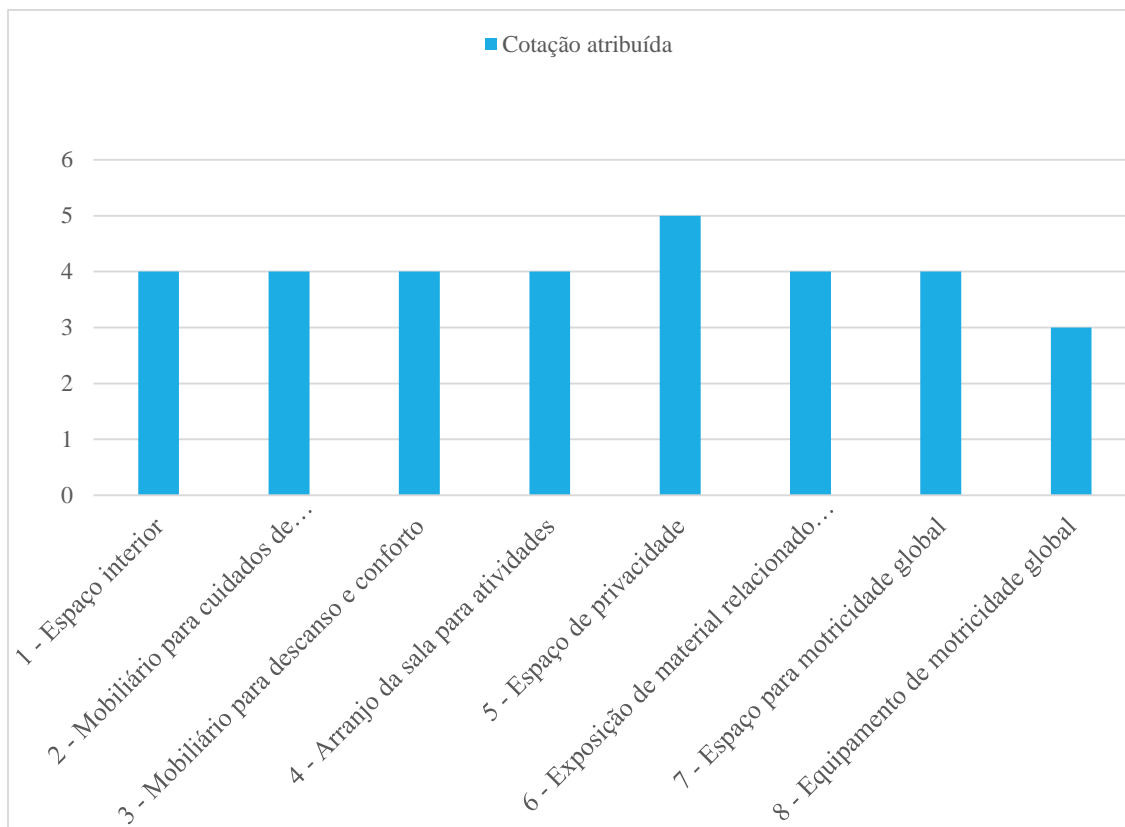


Gráfico 1 – Avaliação da subescala - "Espaço e Mobiliário"

Perante o resultado de 4 valores concluímos que a sala apresenta condições razoáveis à mobilidade e autonomia das crianças e apresenta uma razoável diversidade de espaços e materiais pedagógicos que promovem privacidade e criatividade nos trabalhos práticos.

2.3. Constituição e caracterização do grupo

O grupo de crianças com o qual trabalhámos era constituído por vinte e duas crianças, das quais treze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Relativamente à idade, este era um grupo homogéneo, uma vez que todas as crianças tinham entre os três e os quatro anos de idade. Existia uma clara entreajuda por parte das crianças, quer na partilha de ideias, quer na execução das atividades individuais ou de grupo. Mesmo sendo idades muito próximas, foi visível a prestação de auxílio entre as crianças mais velhas e mais novas. A este propósito, referem as OCEPE:

a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. (...) o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por tarefas comum. (ME, 1997:35)

Foi possível verificarmos esta situação de interação entre crianças em trabalho de pares e pequenos grupos durante toda a Prática e Intervenção Supervisionada.

Neste grupo existia uma criança cujos pais eram oriundos da China. A criança encontrava-se perfeitamente integrada, sem evidenciar qualquer dificuldade no relacionamento ou interação com as outras crianças e adultos.

Relativamente à profissão dos pais (pai e mãe), apenas duas mães e três pais trabalhavam por conta própria, sendo os restantes funcionários por conta de outrem.

À exceção de quatro crianças (que viviam unicamente com a mãe, correspondendo a 18% das crianças), todas as outras viviam com os pais, o que corresponde a 82% das crianças, e de um modo geral pertenciam a um nível socioeconómico médio-alto.

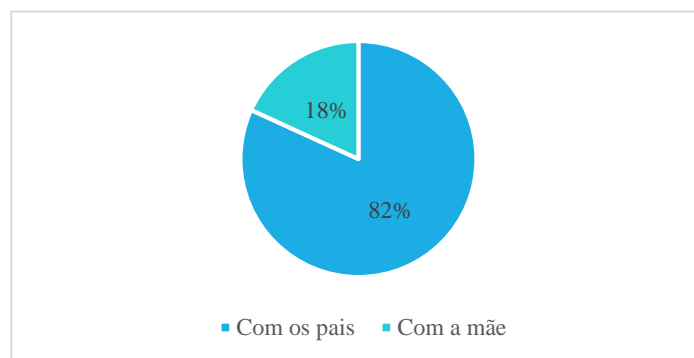


Gráfico 2 – Com quem vivem as crianças do grupo

O grupo, ao longo do tempo, foi construindo hábitos e rotinas na sala de atividades, o que foi facilitando a interação entre todas as crianças, para além de esse aspeto permitir o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade de praticamente todas elas. Na verdade, e tendo em conta a perspectiva de Hohmann & Weikart (2004), a rotina permite

à criança (...) expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais e da resolução de problemas que surjam e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados. (Hohmann & Weikart, 2004:224)

No decorrer da PIS, foi possível verificar, precisamente, que a educadora cooperante criava situações que permitiam que as crianças desenvolvessem a sua autonomia e responsabilidade.

De um modo geral, era um grupo que tinha uma capacidade razoável de concentração, mostrando-se as crianças empenhadas, trabalhadoras, comunicadoras e autónomas em algumas rotinas.

A relação entre elas era de entreajuda, amizade e respeito. O grupo era unido, saudavelmente ativo e bem-disposto, sempre recetivo a novas atividades que lhes trouxessem novas experiências. Para além disto, verificámos que as crianças não eram preconceituosas, pois a criança de origem chinesa era muito bem integrada e relacionava-se positivamente com todas as crianças.

A dimensão do grupo e as suas características condicionaram a forma de organização das crianças na realização das atividades. Normalmente, em atividades em que as crianças construíam algo individualmente, o grande grupo era dividido em pequenos grupos, para que pudesse ser proporcionado um apoio individualizado a todas as crianças, na realização das tarefas.

Por fim, resta dizer que no decorrer das atividades organizadas em pequenos grupos, a educadora encontrava-se a trabalhar com um dos grupos e as restantes crianças encontravam-se nas atividades livres, escolhidas por elas próprias, surgindo assim em simultâneo com a atividade desenvolvida pela educadora.

CAPÍTULO II – Ação em Contexto

1. Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada

A Prática e Intervenção Supervisionada, incluída no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, proporcionou-nos a oportunidade para aperfeiçoar e consolidar um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o nosso percurso académico. Esta possibilidade de aplicar os nossos conhecimentos na realidade do Jardim de Infância foi, sem dúvida, a melhor forma de nos convenceremos daquilo que é, realmente, a profissão de Educador de Infância.

Numa primeira fase, foi imprescindível compreender as regras de funcionamento da sala de atividades, a organização da sala e o material disponível, bem como o que estava a ser trabalhado pela educadora de infância titular, e ainda os interesses e as necessidades das crianças que constituíam o grupo. Para além disto, foi também muito importante para nós percebermos a forma como as famílias eram envolvidas nas atividades do jardim-de-infância. Verificámos que as famílias eram muito solicitadas e participativas nas atividades desenvolvidas pelo jardim-de-infância. Ora, como é referido nas OCEPE, é importante “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997:22). Assim, foi nosso propósito contribuir de forma positiva para o desenvolvimento global das crianças que tínhamos a nosso cargo e favorecer o envolvimento das famílias. Na verdade, a criação de uma história coletiva, como veremos mais adiante, só foi possível de concretizar devido à disponibilidade e empenho das famílias.

Relativamente aos espaços utilizados, não ficámos pela sala de atividades, uma vez que realizámos atividades ao ar livre e no ginásio da instituição, pois é importante que as crianças convivam noutros espaços, nomeadamente estabelecendo contacto com o meio próximo, uma vez que “constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo” (ME, 1997:29).

No que se refere à gestão do tempo, inicialmente esta foi uma questão difícil de resolver, uma vez que nem todas as crianças possuíam o mesmo nível de concentração e o mesmo ritmo de aprendizagem. Porém, com o passar das semanas da PIS, fomos conseguindo fazer uma melhor gestão, tendo percebido que o mais importante não era preencher o tempo, mas sim rentabilizá-lo de acordo com as necessidades das crianças.

As crianças aderiram muito bem às atividades propostas, uma vez que, desde o começo, elas se sentiram valorizadas. Com isto, foi possível criar um clima positivo no ambiente educativo, bem como proporcionar uma evolução significativa ao nível da construção de saberes e do desenvolvimento do espírito crítico de cada criança.

Uma das nossas principais preocupações era saber se as tarefas planificadas eram significativas para o grupo de crianças. Apesar das informações recolhidas na fase de observação, tínhamos receios a esse nível, pois, como afirma Portugal (2010), importa que “as crianças encontrem na sala algo que responda bem às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais” (p.83).

Nesta perspetiva, as atividades que propusemos eram diferenciadas, de forma a possibilitarem o envolvimento de todas as crianças, uma vez que as dificuldades individuais foram sempre tidas em conta. Para além disso, procurámos sempre estabelecer articulações entre as diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE por entendermos que as aprendizagens devem ser contextualizadas e significativas para as crianças, devendo por isso surgir de forma transversal e integradora.

Falando sobre áreas de conteúdo, estas são consideradas nas OCEPE, como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997:47). Assim, devem ser propostas atividades que proporcionem, à criança, o descobrimento de relações consigo própria, com os outros (crianças e adultos) e também com o mundo que a rodeia.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação, a respeito da Expressão Motora proporcionámos atividades onde as crianças controlavam os seus movimentos relativamente à motricidade global (trepicar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, entre outros) e fina (manipular objetos, por exemplo: atirar e apanhar bolas ou outros materiais de arremesso, utilizando as mãos ou os pés). A Expressão Dramática contribuiu para a descoberta de si e do outro, uma vez que as atividades implementadas estavam relacionadas com o jogo dramático, a utilização de fantoches no conto ou a leitura de histórias. As atividades propostas para a área da Expressão Plástica permitiram que as crianças explorassem diversos materiais, como diferentes tipos de papel, lã, tecido, cordel, materiais reciclados, entre outros, e também diversas técnicas, como desenho, pintura, digitinta, rasgagem e/ou recorte, a colagem e a modelagem (de plasticina e

massa). No domínio da Expressão Musical, as crianças tiveram vários momentos de concentração, pois os momentos de silêncio criavam oportunidades para elas aprenderem a escutar. Existiram também diversos momentos de exploração e reprodução de canções aprendidas.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, recorremos diariamente aos momentos de diálogo em grande grupo, uma vez que devemos dar valor ao que cada criança diz, para que esta se sinta valorizada, pois, como defendem as OCEPE, é importante “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (ME, 1997:68). Cada uma das crianças teve sempre a oportunidade de dar as suas opiniões sobre qualquer assunto, num clima de liberdade mas de respeito pela tomada de vez e pelas opiniões alheias. As suas intervenções foram sempre valorizadas através de reforços positivos para que as crianças adquirissem mais confiança em si próprias e se expressassem cada vez com maior desenvoltura.

Para além desse aspeto, tivemos a preocupação constante de utilizar a linguagem oral com correção e com um vocabulário acessível – mas não simplista –, porque entendemos, tal como muitos estudos neste domínio referem, que o educador deve ser um exemplo na sua forma de comunicar. Nesta perspetiva, Sim-Sim et al. (2008) defendem que as crianças, ao estarem expostas

à participação e ao envolvimento em situações cada vez mais diferenciadas, e em contextos variados, [têm] mais oportunidades para contactarem com produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas (p. 32)

Assim sendo, as crianças do grupo onde estivemos inseridas estiveram expostas a diversas situações de comunicação oral (diálogos) que facilitassem a expressão e a comunicação. A nossa intenção era que as crianças alargassem progressivamente o vocabulário, desenvolvessem a capacidade argumentativa e sentissem vontade em comunicar. No fundo, pretendíamos que as crianças fossem adquirindo gradualmente um maior domínio da linguagem oral.

De realçar que as crianças usufruíram ainda da leitura de poemas, histórias, lengalengas, o que permitiu desenvolver as suas conceções relativamente ao código escrito. Pela leitura desses tipos de texto, as crianças iam percebendo que cada tipo de

texto tem uma funcionalidade diferente e que a leitura em voz alta é diferente se se tratar de um poema ou de uma história. O mesmo aconteceu com a leitura de textos informativos.

Relativamente à escrita, incentivámos as crianças a ensaiarem as suas primeiras tentativas de escrita, não tendo contudo a preocupação de corrigir essas mesmas tentativas porque, como refere Mata (2008),

o facto de a criança, com naturalidade, por sua iniciativa, recorrer à escrita, quer em brincadeiras, quer em utilizações funcionais, é um indicador da sua atitude positiva e disponibilidade para a exploração do código escrito. Um ambiente estimulante, que potencia as oportunidades de escrita, é um ambiente que promove a iniciativa e autonomia da criança para esta exploração. (p.53)

O contacto com o código escrito passou também pela forma como incluíamos a escrita na sala de atividades, de forma natural, escrevendo o que as crianças diziam, na sua presença, para que percebessem que o que se diz se pode escrever e o que se escreve pode ser lido. Diz-nos ainda Mata (2008), a este propósito, que o educador deve

integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância (por exemplo, recados, avisos, etiquetagem, escrita de histórias, cartas, etc.), de modo que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objectivos claros. (p. 56)

Ainda no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o livro foi um objeto sempre presente no dia-a-dia, por vezes mais do que uma vez por dia. Os momentos de leitura de histórias serviam para acalmar e relaxar as crianças. Por vezes, antes da leitura, era explorada a capa e a contracapa do livro, levando as crianças a tentarem descobrir o que iria acontecer na história. Em algumas ocasiões, fizemos a exploração de alguns momentos específicos da narrativa, no final da leitura. Para além da leitura de livros, eram também lidos recados que iam para casa por escrito, bem como folhetos informativos.

O domínio da Matemática esteve sempre presente, de uma forma indireta, ao longo da PIS, todos os dias, na habitual rotina da manhã, na marcação da data e do tempo. Foram abordados os seguintes conteúdos: classificação de objetos, formando

sequências tendo em conta o tamanho; noção de número; formação de padrões de repetição e de crescimento.

A área do Conhecimento do Mundo abrange três sub-áreas específicas: a Geografia, a História e as Ciências. Foram algumas as atividades desenvolvidas tendo por base esta área, atividades essas em que as crianças participaram de bom grado e empenho. Referimo-nos a atividades que permitiram a) o contacto com a natureza, com elementos naturais (água); b) o conhecimento de algumas espécies de animais e do seu habitat; c) o conhecimento de algumas datas importantes da nossa História coletiva e outras comemorações; e ainda d) a observação e a concretização de atividades de carácter experimental.

Por fim, e não menos importante, muito pelo contrário (por se tratar de uma área transversal e integradora), abordámos constantemente a área de Formação Pessoal e Social. Nesse sentido, permitimos que as crianças convivessem e participassem democraticamente na vida do grupo; percebessem atitudes e valores, para se tornarem cidadãos conscientes e solidários; respeitassem as opiniões dos outros; partilhassem espaços e materiais; se tornassem progressivamente mais autónomas. Tudo isto para facilitar a sua inserção na sociedade e para que cada criança se transforme num “ser autónomo livre e solidário” tal como defendem as OCEPE (ME, 1997:51).

É importante salientar que as crianças, a educadora cooperante e os professores supervisores, em diferentes níveis, contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional, ajudando-nos a ser cada vez melhores na nossa prática educativa.

Concluimos assim que, para se ser educador, é necessário gostar do que se faz também é precisa uma enorme dedicação, pois, como refere Ruivo (2011),

ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai-vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias... Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho. (s/p).

2. Descrição e análise das atividades implementadas

O projeto de investigação-ação que concebemos e implementámos ao longo da nossa Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) no contexto pré-escolar surgiu por percebermos, durante a fase de observação da sala de atividades em que intervimos, que existia uma grande necessidade de explorar e melhorar a área dos livros, dado que, na altura, a área encontrava-se com muitos livros, dispostos num móvel onde a sua disposição não era a mais organizada, pois estavam amontoados nas prateleiras da estante sem qualquer critério de arrumação; por outro lado, a área era muito pequena e não era confortável, uma vez que as crianças tinham de se sentar numa cadeira para ver ou “ler” os livros, o que fazia com que a área não fosse frequentemente utilizada pelas crianças, de forma autónoma e voluntária.

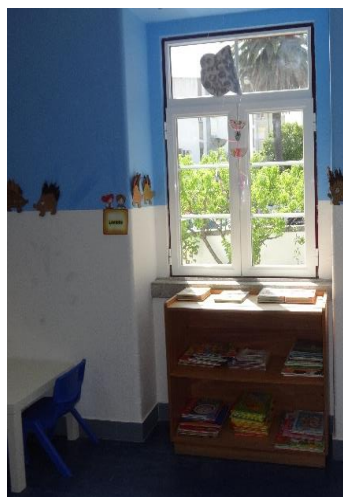


Figura 3 – Área dos livros antes da implementação do Projeto

Devido aos problemas encontrados, decidimos conversar com as crianças no sentido de percebermos as suas conceções sobre a biblioteca e a área dos livros, procurando igualmente indagar se se sentiam satisfeitas com o espaço existente na sala de atividades para esse efeito. Uma vez que as crianças se mostraram insatisfeitas, expressando que gostariam de melhorar a área, tivemos em conta as suas opiniões, através da partilha de ideias sobre a disposição dos livros, da decoração do espaço e ainda sobre a forma como poderiam construir um livro. Neste sentido, dissemos às crianças que iríamos melhorar a área dos livros a partir das suas ideias e também com a sua ajuda.

As crianças foram o ponto fulcral do projeto, pois este foi pensado e executado tendo em conta o seu bem-estar e desenvolvimento. Na verdade, para que tal aconteça, o educador deve escutar cada criança, valorizando a sua contribuição, pois nestes momentos é-lhes facilitada a expressão oral e o desejo de comunicar. Nas conversas de grande grupo, é desenvolvida a linguagem oral, e nestes momentos o educador deve ter especial atenção com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir (ME, 1997). Para além disto, o educador tem também um papel fundamental em determinadas escolhas, mas é essencial que a ideia inicial surja a partir dos interesses das crianças, levando ao surgimento de acordos. Neste sentido, Hohmann & Weikart (2004:23) defendem que “os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões”.

Deste modo, o projeto foi realizado tendo sempre por base a colaboração das crianças, aproveitando as suas ideias.

O projeto integrou um conjunto de objetivos educativos:

- Proporcionar o contacto com a área dos livros;
- Promover o respeito pelos livros;
- Promover momentos de leitura;
- Proporcionar a participação do grupo na conceção e decoração do espaço da área dos livros;
- Potenciar o alargamento do imaginário;
- Auxiliar as crianças (e as suas famílias) a criarem um livro coletivo;
- Organizar com o grupo a área dos livros de uma forma mais apelativa e funcional.

Este projeto teve a duração de três semanas, entre os meses de maio e junho. O processo foi operacionalizado da seguinte forma:

Semana 1	Três dias
Semana 2	Um dia
Semana 3	Dois dias

Quadro 2 – Duração do Projeto

No decorrer destes dias foi feita a organização e a decoração do espaço a partir da obra *Elmer*, uma das primeiras histórias lidas para as crianças. Após a leitura da história, as crianças mostraram um grande interesse pela mesma, pelo que surgiu a ideia de a área dos livros ser decorada com elementos alusivos à história do *Elmer*.

Apresentamos em seguida a sequência das atividades concretizadas durante a PIS, procurando fundamentar as nossas opções e refletir sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças durante a implementação do Projeto.

É de realçar que todas as leituras e contos de histórias foram realizadas na área do acolhimento, uma vez que era o local habitual para esse efeito, sendo o local onde existia mais espaço para as crianças estarem à vontade, e também porque a educadora nos solicitou que mantivéssemos a rotina.

De referir ainda que o Projeto que a seguir se apresenta foi complementado com uma atividade desenvolvida em paralelo, envolvendo as famílias e as crianças na criação de uma história coletiva². Esta atividade será apresentada mais adiante, neste relatório.

❖ “À conversa sobre a área dos livros...”

Ao iniciar a manhã do primeiro dia dedicado à implementação do Projeto, começámos com a leitura da história *História do livro activo*, de Conceição Areias.

Sinopse:

Era um livro com esperança. Estava guardado numa prateleira, da qual não saía há muito muito tempo, porque o seu dono tinha crescido. Até que um dia decidiu sair de lá e começou a voar, abrindo as suas folhas. Passou por muitos sítios e encontrou várias crianças tristes, e então, o livro decidiu dar-lhes alegria: Desafiou-as a ler a sua história passando por diferentes encantamentos.

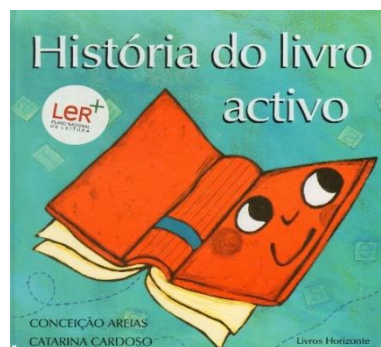


Figura 4 - Capa do livro *História do livro activo*, de Conceição Areias

² Esta atividade será apresentada mais adiante, neste relatório.

Antes de ler a história, fizemos um momento de pré-leitura, onde questionámos as crianças:

E. E. – *“O que veem na capa?”*
R. C. – *“Um livro.”*
S. S. – *“Um livro voador.”*
E. E. – *“Porque dizes que é voador, S. S.?”*
S. S. – *“Porque está aberto.”*
E. E. – *“Será que este livro voa? Vamos ver.”*

Após este diálogo, mostrámos um livro feito de eva (folhas de esponja finas) para acompanhar a leitura da história. Este livro representou as diferentes cenas por onde o livro ativo passou. As crianças gostaram muito da forma como apresentámos a história, mostrando interesse em falar sobre as cenas narradas e sobre como as crianças se sentiam.

Como refere Vasconcelos (2012:56)

Conversando e interagindo, a criança pode fazer e compreender mais do que faria e compreenderia por si só. As pessoas com quem a criança entra em interacção ajudam a criança a aprender, despertando a sua atenção para objectos e ideias, dando ênfase ao que é pertinente, falando enquanto fazem e sobre o que fazem, colocando questões, equacionando modos de agir.

Seguindo esta perspetiva, decidimos realizar uma conversa sobre a área dos livros, como ponto de partida para a concretização do Projeto. Nesta conversa, fomos colocando algumas questões ao grupo para conhecermos as ideias e as opiniões das crianças: *“O que é uma biblioteca?”*; *“Aham que existem regras numa biblioteca? Quais?”*; *“Como é organizada a biblioteca?”*. No desenrolar deste diálogo, pretendemos dar oportunidade a todas as crianças de participarem.



Figura 5 – Momento de partilha de ideias sobre

Em seguida, são apresentadas algumas das respostas que obtivemos às questões colocadas:

E.E. – *O que é uma biblioteca?*

M. L. – *Os livros moram na biblioteca.*

B. – *A biblioteca é o local onde há muitos livros, revistas e jornais.*

R. C. – *É onde vemos os livros.*

R. S. – *Existem muitos livros para ler.*

M. S. – *A biblioteca serve para guardar os livros.*

De notar que as crianças possuem algumas concepções sobre a biblioteca, uma vez que proferem que a biblioteca é um local onde se podem ver e guardar diferentes géneros de livros, revistas e jornais. Uma criança disse que na biblioteca “*existem muitos livros para ler*”. Ao proferir isto, demonstrou algum conhecimento sobre este espaço, mas também sobre a função da linguagem escrita, pois os livros servem para ler.

No decorrer do diálogo, outra criança disse: “*Temos de ser amigos dos livros*”. Esta afirmação deixou-nos sensibilizadas, e perguntámos-lhe “*Porquê?*”. Respondeu que não os devemos estragar e que também são nossos amigos porque nos ensinam muitas coisas. Ao longo da prática, apercebemo-nos que esta era uma das crianças que possuía um maior contacto com os livros em casa.

Para perceber se as crianças possuíam outro tipo de conhecimento acerca da biblioteca, questionámo-las com uma outra questão:

E. E. – *Acham que existem regras numa biblioteca?*

Todos – *Sim.*

E. E. – *Então quais são? Sabem dizer?*

D. C. – *Não podemos gritar.*

C. O. – *Temos de partilhar os livros.*

M. L. – *Não podemos rasgar, nem riscar os livros.*

D. M. – *Não podemos desarrumar.*

C. L. – *Temos de estar caladinhos.*

Ao perguntar se existiam regras numa biblioteca, todas as crianças responderam, com convicção, que sim. Quando questionámos quais eram essas regras, para muitas crianças, a noção de regras estava relacionada apenas com o barulho, quer isto dizer que, na sua opinião, na biblioteca é necessário estar em silêncio. Para além disto, uma criança referiu que não se podem estragar os livros e uma outra proferiu que não os podemos desarrumar. Para prosseguir o diálogo, colocámos mais uma questão:

E. E. – *Como é organizada uma biblioteca?*

A. M. – *A biblioteca tem imensas estantes.*

M. C. – *Os livros devem estar muito bem arrumados.*

Em relação à questão “*Como é organizada uma biblioteca?*”, as crianças mostraram-se mais hesitantes, pois apenas duas crianças deram resposta, uma dizendo, e mostrando que já esteve nesse espaço, que existem muitas estantes e uma outra mencionando que os livros devem estar bem arrumados. Dadas as respostas, podemos dizer que algumas crianças detinham alguns conhecimentos prévios sobre a biblioteca, como foi possível verificar ao longo do diálogo.

Para terminar a conversa, perguntámos às crianças o que achavam da área dos livros existente na sala de atividades, e as respostas já eram previsíveis, pois achavam a área muito triste e pouco organizada. Com as respostas dadas, decidimos saber quais as suas ideias para melhorar a área dos livros. Essas ideias foram as que se apresentam no diagrama que se segue:

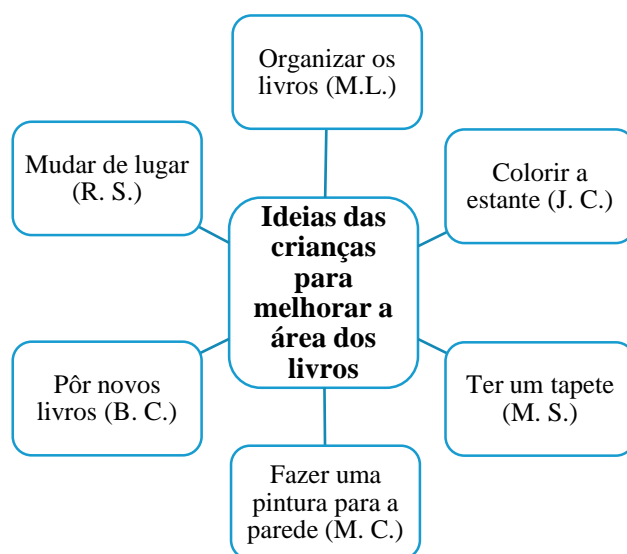


Figura 6 – Esquema das ideias das crianças para melhorar a área dos livros da sala de atividades

Como foi possível verificar, existiu um interesse vindo das crianças em colocar novos livros na área. Então a nossa sugestão foi de criar um livro com as crianças e as suas famílias. Assim o Projeto passou a ter um outro objetivo, para além da (re)organização da área dos livros: envolver as crianças e as famílias na construção de histórias.

Antes de iniciarmos o processo, perguntámos às crianças o que achavam da ideia. Responderam-nos que era uma ideia muito engraçada e uma criança comentou que já sabia o que ia fazer.

Antes de qualquer procedimento, enviámos um pedido de autorização para os Encarregados de Educação para sabermos se pretendiam ou não participar na construção da história. À exceção de uma, todas as famílias responderam afirmativamente.

Foram-nos dadas as opiniões das crianças, e sendo todas positivas, começámos por escrever na primeira página do caderno (liso) “Era uma vez...” e as crianças iniciaram a história criando o texto oralmente, que nós transcrevemos para as duas primeiras páginas. Em seguida, uma criança, escolhida ao acaso, fez as respetivas ilustrações para que nesse mesmo dia o responsável de sala desse dia levasse o livro para casa para continuar a história em conjunto com a sua família, para assim envolver as famílias na concretização do Projeto. Como dissemos anteriormente, esta foi uma atividade que foi sendo realizada em simultâneo com as outras atividades.

A ordem utilizada foi a dos responsáveis de sala. Assim cada criança saberia quando iria levar o livro. As crianças mostraram-se muito responsáveis, pois raramente se esqueciam de o levar. Em casa, os familiares escreviam um pequeno texto e as crianças faziam a ilustração do mesmo.

Quando todas as crianças já tinham participado em conjunto com as suas famílias na criação do livro, na sala de atividades, em grande grupo, terminámos a história oralmente: cada criança deu o seu contributo e posteriormente escrevemos, à sua frente, o final da história e escolhemos o título da mesma.

Posteriormente, surgindo interesse na conversa do início do Projeto, por parte das crianças, em mudar a área dos livros de lugar decidimos colocá-la num espaço mais amplo e que possuísse luz natural. Posto isto, e dado o interesse em dar cor à área dos livros, decidimos ler a história *Elmer – O Elefante Xadrez* de David Mckee.

Antes da leitura do livro, iniciámos a exploração do mesmo através de um momento de pré-leitura mostrando a capa do livro e lendo o seu título. Em seguida, questionámos as crianças:

E. E. – *“O que veem na capa do livro?”*

M. L. – *“É um elefante diferente.”*

E. E. – *“Porquê?”*

R. C. – *“Tem quadrados.”*

R. S. – *“É de muitas cores.”*

E. E. – *“O que será que vai acontecer ao Elmer?”*

F. N. – *“Vai ser um elefante feliz...”*

E. E. – *“Vamos ver!”*

Após ouvir as crianças, iniciámos a leitura do livro. No decorrer da leitura, mostrávamos as ilustrações para que as crianças conseguissem perceber melhor a história. Para tornar esse momento mais especial, utilizávamos diferentes tons de voz, dando mais ênfase a certos momentos.

Sinopse:

Elmer não é um elefante como os outros. Elmer é um elefante terno e brincalhão. Ele faz parte de uma manada em que todos os elefantes são da mesma cor. Só ele não é como seus amigos. Elmer é aos quadrados e todo colorido. Um dia, Elmer ficou muito incomodado com suas cores: aquilo não era cor de elefante, e decidiu pregar uma partida aos seus amigos. Ninguém o reconhecia e ele sentiu-se triste por isso então aí. Elmer percebeu que cada um é

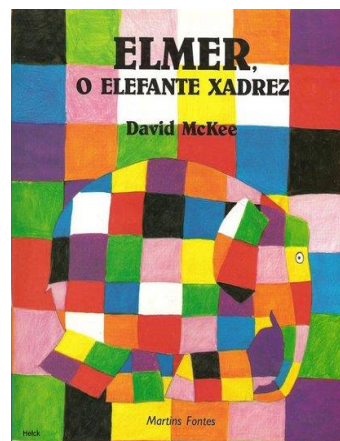


Figura 7 - Capa do livro *Elmer – O Elefante Xadrez* de David McKee

No final da leitura, proporcionámos um momento de pós-leitura, onde foram relembradas algumas partes da história, onde eram evidentes o ritmo e a melodia da história, como por exemplo quando são enumeradas as cores de Elmer. Após este momento as crianças realizaram uma reflexão sobre a história.

E. E. – “*Gostaram da história?*”

Todas as crianças responderam afirmativamente.

F. N. – “*Podíamos fazer um Elmer para a sala.*”

Ao ouvirmos isso pensámos em fazer uma mascote para a área dos livros. Lançámos o desafio às crianças e, depois de lhes explicarmos o que é uma mascote e para que serve, o grupo mostrou-se interessado em realizar uma, tendo decidido que deveria ser o Elmer.

A partir desta história foi possível fazer a articulação com as diferentes áreas e domínios.

❖ A mascote da área dos livros

Esta atividade foi realizada no decorrer de um dia e, como era uma atividade que era feita individualmente, pois só existia um elefante de peluche (previamente por nós realizado), as restantes crianças encontravam-se a brincar nas áreas de interesse.

Com esta atividade, pretendíamos que as crianças colassem quadrados de feltro de várias cores no elefante de peluche, de forma a cobrir toda a sua superfície, como é possível verificar na figura 10. Este processo foi executado por todas as crianças, sendo que iniciámos com as crianças mais novas e terminámos com as mais velhas, pois para elas seria mais fácil o preenchimento das áreas cinzentas.



Figura 8 - As crianças a colarem os quadrados no elefante de peluche

No decorrer da atividade, as crianças mostraram muito interesse em participar e estavam muito empenhadas em cobrir o elefante corretamente, surgindo por vezes comentários como: “Olha, aqui está cinzento.”; “Faltam os olhos. Vão ser de que cor?”.

Após terminada a mascote, reunimos o grupo na área de acolhimento, para saber a sua opinião sobre o local onde seria colocada a mascote.

E. E. – *“Onde vamos colocar o nosso Elmer?”*

S. S. – *“Podíamos colocar na área dos livros?”*

E. E. – *“Em que sítio?”*

M. S. – *“Pode ser por cima do armário?”*

E. E. – *“O que acham da sugestão da M. S.?”*

Todas as crianças responderam afirmativamente.

R. S. – *“Fica à vista de todos.”*

O objetivo da atividade foi atingido, uma vez que as crianças perceberam que se deveria cobrir toda a superfície unindo as laterais dos quadrados. Na figura que se segue (Figura 9) é possível visualizar o Elmer na prateleira superior do armário da área dos livros.



Figura 9 – A mascote da área dos livros concluída

❖ Cabides e respetivas etiquetas para a área dos livros

Esta atividade surgiu por sugestão nossa, uma vez que, no decorrer da observação, verificámos que a educadora cooperante, por opção própria, não utilizava etiquetas de identificação das áreas, isto é, etiquetas que as crianças colocam ao pescoço, para os adultos controlarem melhor a distribuição das crianças pelas respetivas áreas de interesse.

Quando conversámos com elas sobre a nossa ideia (mostrando alguns exemplos), mostraram-se muito interessadas. Após verificarmos o seu interesse, questionámo-las:

E. E. – *“Como querem fazer essa etiqueta?”*

J. P. – *“Pode ser em forma de elefante.”*

Todas as crianças responderam afirmativamente.

E. E. – *“E como fazemos? Em papel?”*

D. C. – *“Podia ser em massa, fazemos massa e cortamos com o elefante.”*

E. E. – *“Que acham da ideia do D. C.?”*

Todas – *“É boa ideia.”*

Uma vez decidida como seria a etiqueta, no dia seguinte, começámos por fazer a massa de moldar colorida. Todos os ingredientes estavam separados e cada um numa taça. O processo de preparação da massa passou por alguns passos: misturar a água com a tinta; colocar a farinha numa bacia; colocar o sal; deitar o óleo; deitar a água e a tinta; mexer até obter uma mistura homogénea. Todos estes passos foram executados por várias crianças a partir da nossa instrução, e as restantes crianças mexeram a massa.

Concluída a confeção da massa, fornecemos a cada criança um pedaço de massa para que cada uma, com um molde em plástico que tínhamos previamente adquirido, pudesse recortar a massa, como é possível verificar na figura 10, e posteriormente colocar a secar.



Figura 10 – Uma criança a realizar a sua etiqueta com a forma de elefante

Quando, numa conversa de grande grupo, mostrámos o resultado final às crianças, elas questionaram-nos: “*Onde vamos colocar as etiquetas quando não as utilizarmos?*”. Com esta pergunta, surgiu uma nova ideia, a construção de cabides. As crianças aderiram à ideia, pois sabiam o que era cabides, já que referiram logo que seriam iguais aos que se encontravam no exterior (onde colocavam as suas mochilas e casacos). Desde então começámos a construí-los.

Numa fase inicial, distribuímos as crianças pelas mesas e demos-lhe desenhos a escolher (régua, livro, borracha, pincel, lápis e afiadeira). Cada criança coloriu ao seu gosto o desenho, que, numa fase seguinte, seria colado no suporte dos cabides.



Figura 11 – As crianças a colorir a etiqueta para colocar no cabide

O suporte era feito de madeira pintada com vinte e dois ganchos, assim cada criança tinha o seu cabide. Como as crianças estão habituadas à ordem do responsável do dia (dos mais velhos para os mais novos), decidimos seguir essa ordem na distribuição dos cabides. Ao distribuir os nomes pelos cabides, por cima de cada gancho colocámos uma etiqueta com o nome e por cima dela o desenho que a criança pintou, tal como é possível ver na figura 12. Os cabides foram colocados ao alcance de todas as crianças, para que elas fossem autónomas ao retirar e colocar a sua etiqueta no cabide correto.



Figura 12 – Cabides da área dos livros com as respetivas etiquetas

Esta atividade resultou muito bem: as crianças estavam muito entusiasmadas com a nova aquisição para a área. Foi possível verificar que eram muito preocupadas em utilizar a etiqueta. Por vezes algumas crianças esqueciam-se e outras chamavam-nas à atenção dizendo: “*Olha, não tens o elefante.*”

❖ Mural decorativo da área dos livros

Num outro dia lemos a história *Alana – a bailarina da Água*, de Alice Cardoso. Esta história foi lida com auxílio do livro, mostrando as ilustrações às crianças para que percebessem melhor a história, sendo que por vezes faziam questões, caso não percebessem alguma coisa.

A leitura deste livro surgiu para mostrar os diferentes ambientes e que se pode viver, fazendo assim a articulação com a área de conteúdo – Conhecimento do Mundo.

Sinopse:

Alana, tal como todas as ninfas, queria ser bailarina. Todas as manhãs, calçava as suas sapatilhas e saltava para cima do grande nenúfar onde as ninfas mais jovens tinham a sua aula de *ballet*. Mas Alana era muito desastrada, o que preocupava gravemente a rainha das ninfas, que nunca ouvira falar numa ninfa desajeitada. Chegada a hora do bailado da noite da grande festa, Alana sobe ao palco e *splash*, Alana caiu no lago e ali permaneceu, até ouvir um ruído. Era um bidão que tinha caído à água e se encontrava a derramar óleo, contaminando o lago. Alana começou a dançar dentro de água, e todas as outras bailarinas entraram para dentro de água e espalhando várias essências, que se encontravam dentro de frascos, a água poluída passou a água límpida. E assim Alana ficou conhecida como a Bailarina da Água.

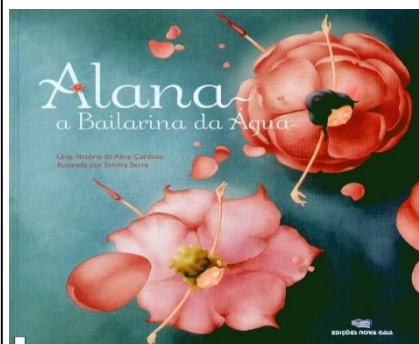


Figura 13 – Capa do livro *Alana – a bailarina da Água* de Alice Cardoso

Após a leitura deste livro, perguntámos às crianças onde vivia Alana. Responderam, imediatamente, que vivia num lago cheio de nenúfares. Uma vez que responderam corretamente, voltámos a colocar-lhes uma nova questão:

E. E. – *“Lembram-se do Elmer?”*

Todas as crianças responderam afirmativamente.

E. E. – *“Quem é o Elmer?”*

F. N. – *“É o elefante aos quadrados.”*

B. C. – *“É ele (apontando para a mascote da área dos livros).”*

E. E. – *“Muito bem, meninos. O nosso Elmer vive na área dos livros e o Elmer da história, sabem onde ele viviam?”*

A. R. – *“Mora na floresta, com a manada.”*

E. E. – *“Pois é o Elmer vive na floresta. E para além dos animais, o que existe mais na floresta?”*

A. M. – *“Existem muitas árvores, pedras, flores...”*

E. E. – *“Sim, existem todas essas coisas e muitas mais. Mas pensei que podíamos fazer uma árvore para a nossa área dos livros. Que me dizem?”*

Todas as crianças responderam positivamente.

Esta atividade surgiu com o intuito de tornarmos o espaço ainda mais agradável. Assim propusemos às crianças a elaboração de um mural para colocar na parede da área dos livros. Fomos registando as ideias das crianças para, posteriormente, delinearmos um plano para a atividade. Dado isto, dividimos o grande grupo em dois grupos de forma aleatória. É de referir que todas as crianças participaram na atividade.

A pintura de um mural é uma atividade do domínio das Expressões, nomeadamente da Expressão Plástica. Trata-se de uma atividade complexa que pressupõe um apoio próximo de um adulto. Com efeito, como refere Vasconcelos,

As crianças têm que ter em atenção o trabalho umas das outras, devem dividir tarefas e colaborar entre si, atingindo processos metacognitivos mais sofisticados sob a orientação do educador. (Vasconcelos, 2012:64)

Em todas as atividades, o educador possui um papel fundamental, pois deve orientar e supervisionar o trabalho das crianças. Nesta atividade, pôde verificar-se isso mesmo, pois tivemos o papel de orientadores e de supervisores, sendo toda a atividade executada pelas crianças. No seu decorrer, pudemos verificar que as crianças souberam respeitar-se umas às outras, souberam esperar pela sua vez (por vezes surgiam comentários positivos, por parte de algumas crianças, de forma a ajudar as outras).

De referir que a copa da árvore foi realizada com a impressão das mãos das crianças. Cada criança pintava uma das suas mãos, com o nosso auxílio ou de outra criança, com tinta de dextrina (usada para suavizar a textura e a qualidade de pincelamento de alguns pigmentos (pó de cor)), como é possível verificar na figura 14 do lado direito. Por sua vez, o tronco foi pintado também pelas crianças (figura 14 lado esquerdo) com tinta de dextrina e pincéis. Nesse tronco foram, posteriormente, colados fios de lã, de forma a dar relevo e forma ao tronco.



Figura 14 – Realização do mural decorativo da área dos livros: pintura do tronco (esquerda); pintura da copa da árvore (direita)

A pintura do mural foi feita em papel de cenário, que por sua vez foi colado a placas de esferovite, para que posteriormente pudessem ser colocados os “frutos” dessa árvore. Esses “frutos” foram sendo colocados pelas crianças no decorrer da PIS, à medida que fossem lidas histórias, pois esses mesmos “frutos” eram reproduções, em miniatura, das capas dos livros. Esta foi uma sugestão nossa, para que as crianças se fossem recordando dos livros já lidos ao longo da PIS.

Livros colocados no mural:

- *História do livro activo*, de Conceição Areias;
- *Elmer – o elefante xadrez*, de David Mckee;
- *Tanto, Tanto!*, de Trish Cooke;

- *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec;
- *Alana – a bailarina da Água*, de Alice Cardoso;
- *Se os bichos se vestissem como gente*, de Luísa Ducla Soares;
- *Se eu fosse muito alto*, de António Mota;
- *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares;
- *O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*, de Manuela Castro Neves.

Todos os livros lidos foram seleccionados com algum cuidado, pois queríamos contribuir para que as crianças contactassem com livros de qualidade literária. Todos os livros que foram lidos estão inseridos no Plano Nacional de Leitura (iniciativa do Governo, da responsabilidade do ME). Alguns foram lidos ou contados ao longo da PIS, não sendo propriamente utilizados no âmbito do Projeto. Uma vez que este não se refere só à organização da área dos livros, mas também ao incentivo à leitura, achámos pertinente apresentar os livros utilizados, aparecendo todos no mural da área.

Retomando ao mural, por sugestão de uma criança, e acordado por todas, surgiu a ideia de fazerem borboletas. Esta ideia foi por nós aceite, sendo a técnica utilizada igual à da copa da árvore. Assim, o resultado final foi o que é apresentado na figura 15.



Figura 15 – Mural decorativo da área dos livros concluído

❖ Tapete para a área dos livros

No dia seguinte, no momento de leitura, lemos o livro *O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*, de Manuela Castro Neves. Escolhemos este livro para fazer a articulação com o *Elmer*, pois ambos os elefantes são diferentes: um é aos quadrados e o outro tem uma tromba muito comprida e autónoma do sujeito poético, o que gera situações bastante caricatas e humorísticas.

Sinopse:

Era uma vez um elefante diferente. A sua tromba era muito comprida, o que era motivo de espanto para toda a gente. A tromba do elefante, além de muito comprida, era também muito muito rebelde – quer dizer, não se contentava com o seu papel tradicional, e tinha uma vida muito independente, tão independente, que um dia desapareceu, deixando para trás o elefante...

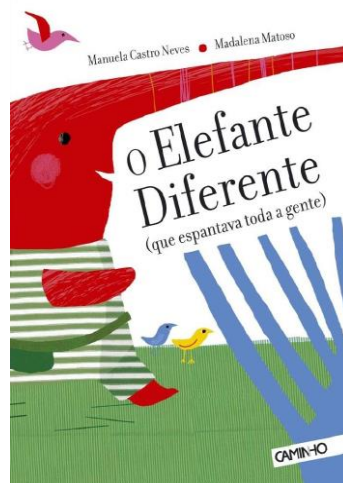


Figura 16 – Capa do livro *O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)* de Manuela Castro Neves

A partir deste livro e das sugestões das crianças, decidimos em conjunto fazer um tapete para tornar a área mais aconchegante. Nesse sentido, questionámos as crianças para saber como desejariam que fosse o tapete. Uma delas sugeriu que tivesse a forma do Elmer e, antes de darmos a nossa opinião, outras crianças concordaram imediatamente com esta sugestão. Pareceu-nos bem e propusemos que, desta vez, tivéssemos uma participação mais ativa do que nas atividades anteriores, em que assumimos o papel do educador orientador e supervisor. Para que as crianças sentissem que também nós fazíamos parte do grupo e estávamos dispostas a colaborar com elas, sugerimos que fôssemos nós a iniciar o tapete fora da sala de atividades. A proposta era a de montar um puzzle com peças de diversas cores em plástico esponjoso, fazendo o contorno do elefante e cortando o *puzzle* pela linha desenhada. Depois, seriam as crianças, divididas por dois grupos, a montar o puzzle. Esta opção pela constituição de dois grupos deveu-se ao facto de entendermos que dessa forma o processo de operacionalização da atividade se tornaria mais fácil, uma vez que assim

era possível que todas as crianças participassem na construção do *puzzle*. Cada um dos grupos construiu o *puzzle* desde o início, organizando as peças soltas e formando o *puzzle* com auxílio de um impresso da figura.

As crianças aderiram muito bem e, quando viram o resultado final, ficaram fascinadas.



Figura 17 – Tapete da área dos livros

Em grande grupo conversámos:

E. E. – *“Na área dos livros, onde vamos colocar o tapete?”*

C.O. – *“Podemos colocá-lo no meio.”*

F. N. – *“Sim, também acho, para que todas as pessoas o possam ver.”*

E. E. – *“Concordo. E vocês, meninos, o que acham?”*

Todos responderam afirmativamente.

Depois desta conversa, o responsável de sala daquele dia foi colocar o tapete onde tinha sido decidido.

Após ser colocado na área, as crianças passaram a sentar-se no tapete a folhear livros, mostrando assim, em momentos posteriores, terem mais iniciativa para ir para essa área de interesse.

❖ (Re)Organização da área dos livros

Antes de reformularmos a área dos livros na sala de atividades, houve a necessidade de a mudar de lugar. Essa necessidade surgiu porque, no início da PIS, se

encontrava num local pouco iluminado e tinha muito pouco espaço. Com a mudança para outro lugar, a área ocupou um espaço mais iluminado e mais amplo.

Na conversa inicial do Projeto, para saber o que as crianças pretendiam alterar ou melhorar na área dos livros, foi sugerido, por elas, que se pensasse a organização dos livros e a decoração do armário que lhes estava destinado. Dadas estas sugestões, decidimos, em conjunto com as crianças, catalogar os livros (explicando-lhes o que é uma catalogação – classificar os livros tendo em conta algumas características idênticas), bem como as cores a utilizar. As crianças sugeriram a utilização das seguintes cores: verde, azul-claro, azul-escuro, roxo, vermelho e amarelo.

Em seguida fizemos uma lista dos livros existentes na área, com o auxílio das crianças, para que estas participassem em toda a organização dos mesmos. Assim, uma criança de cada vez dirigia-se à área e trazia dois livros. Os títulos eram escritos numa folha, para posteriormente serem catalogados.

Terminada a lista, conversámos com as crianças:

E. E. – *“Que tipos de livros temos nós?”*

R. S. – *“Há livros de animais.”*

R. C. – *“Temos os do Noddy.”*

A. R. – *“Os dos dinossauros.”*

M. C. – *“Os de puzzle.”*

F. N. – *“Os do Winnie the Pooh.”*

E. E. – *“Pois é, temos muitos livros. Podemos dar aos que são de histórias de animais o nome de Histórias de Animais. O que acham?”*

D. C. – *“Sim, e aos do Noddy, histórias do Noddy.”*

E. E. – *“Muito bem D. C., pode ser. E mais?”*

R. F. – *“As histórias do Winnie the Pooh.”*

J. C. – *“Temos os livros da Camila, podemos criar um espaço para esses livros e damos o título de histórias da Camila.”*

E. E. – *“Muito bem meninos, agora tive uma ideia: como já temos quatro categorias eu vou sugerir dois títulos para outras histórias.”*

As nossas sugestões foram bem aceites, uma vez que não era fácil conseguir separar melhor os livros, pois o espaço era pouco e era muito diversificados os temas. Posto isto, decidimos criar um espaço para as histórias de encantar (histórias variadas,

do género de contos tradicionais – Branca de Neve e os Sete Anões, O Gato das Botas, A Bela Adormecida – mas também clássicos da Disney, como por exemplo o Tarzan) e para as outras histórias (onde foram colocados livros informativos – sobre a vida animal, vegetal – mas também os livros brinquedos – que possuíam puzzles.

Assim, decidimos que seriam seis os espaços a criar no armário, uma vez que as crianças tinham escolhido seis cores diferentes para colorir o armário. A atribuição de uma cor ao título foi feita pelas crianças da seguinte forma:

Categorias	Cores
Histórias de Animais	Verde
Histórias de Encantar	Azul-claro
Histórias do Noddy	Vermelho
Histórias do Winnie the Pooh	Amarelo
Histórias da Camila	Azul-escuro
Outras Histórias	Roxo

Quadro 3 – Correspondência das categorias às cores

Esta correspondência foi bastante fácil de fazer, pois as crianças concordavam com as sugestões por elas dadas, uma vez que atribuíam uma cor de acordo com características dos livros, por exemplo: à categoria das histórias dos animais atribuíram a cor verde, porque a maioria das histórias tinham como cenário a floresta. Assim, o armário da área dos livros da sala de atividades ficou como se apresenta na figura seguinte.



Figura 18 – Estante da área dos livros após a correspondência das categorias às cores

Os livros existentes na área possuíam muito pouca qualidade estética, literária e educativa. Paiva e Oliveira (2010) defendem precisamente que há livros que recorrem a “uma linguagem simplista ao extremo” e que esses “textos de menor qualidade (...) não acrescentam significação ao leitor, subestima[ndo], dessa forma, a capacidade intelectual da criança”(p. 24). Para ultrapassar esta barreira, a educadora cooperante deixava os seus livros ao dispor das crianças. Também adotámos essa estratégia levando para a sala livros de elevada qualidade para que as crianças se pudessem familiarizar com obras diferentes das que tinham à sua disposição. Esses livros eram lidos e depois eram disponibilizados na área dos livros da sala de atividades, sendo colocados na parte superior do armário, durante um determinado tempo (uma semana).

Como refere Marchão (2013) e outros autores, os livros devem ser colocados com a capa virada para a frente e não pela lombada, mas neste caso isso não foi possível, pois o armário não possuía as condições necessárias para que isso acontecesse por ser um armário de prateleiras inclinadas.

Depois de terminado o processo de elaboração do nosso projeto (Figura 19), perguntámos às crianças o que achavam da nova área dos livros. As suas opiniões foram muito favoráveis, demonstrando satisfação e contentamento:

D. M. – *“Está muito gira.”*

M. C. – *“Não pensei que ficasse tão gira.”*

M. L. – *“Gosto, adoro.”*

F. N. – *“Vou utilizar muito o novo tapete.”*

R. F. – *“Está muito engraçada.”*

A. B. – *“Está linda.”*

C. L. – *“Está mais gira que a outra.”*

M. S. – *“Está fofinha.”*

J. P. – *“Vou ver mais livros, agora.”*



Figura 19 – Área dos livros após a implementação do Projeto

Dadas as opiniões das crianças, podemos dizer que a concepção e execução do projeto valeu a pena, pois os resultados foram muito bons, mas a nosso ver muitas mais coisas poderiam ter sido feitas, como por exemplo criar almofadas ou sofás. A criação destes elementos decorativos não foi possível, devido à duração da PIS, pois com este tipo de projetos é necessário mais tempo, uma vez que a nossa ideia era fazer os sofás com materiais recicláveis. Assim a área tornar-se-ia mais aconchegante.

É importante referir que a área passou a ser mais procurada pelas crianças, que se mostraram mais entusiasmadas em lá estar.

No final da PIS, a história coletiva foi colocada na área dos livros, pelas crianças. Visto ser uma história de animais, como seria de esperar as crianças identificaram-na e catalogámo-la, pertencendo à categoria das Histórias de Animais.

Podemos dizer que esta atividade foi muito bem aceite pelas crianças e pelas suas famílias, uma vez que no decorrer da sua elaboração quer as crianças quer as famílias faziam comentários muito positivos, o que nos deixou muito satisfeitas por percebermos que o nosso projeto estava a ser acolhido de bom grado.

Refletindo um pouco sobre o Projeto desenvolvido podemos dizer que, apesar de não ter ficado aquilo que nós desejávamos (como dissemos anteriormente, para tornar a área mais acolhedora), o resultado final foi muito bom e dizemo-lo porque quando a área dos livros estava terminada, perguntámos às crianças:

E. E. – *“O que acham da nova área dos livros da sala de atividade?”*

A. M. – *“Está fantástica, nunca pensei que pudesse ficar assim.”*

J. P. – *“Gosto de estar sentado no tapete.”*

B. C. – *“Está bonita.”*

C. L. – *“Bonita.”*

R. F. – *“É gira.”*

F. N. – *“O nosso livro fica aí muito bem.”*

M. S. – *“Tem os livros organizados está muito linda.”*

J. C. – *“Gosto mais agora.”*

A. B. – *“Adoro a nossa área do Elmer.”*

Para além desta questão perguntámos também “Qual foi a atividade que mais gostaram de fazer para a área dos livros?” e as suas preferências foram as seguintes:



Gráfico 3 – Respostas das crianças à questão “Qual foi a atividade que mais gostaram de fazer para a área dos livros?”

Posto isto, quisemos saber o porquê dessa escolha, ao qual recebemos as seguintes respostas:

- A.M. – “Gostei de fazer a mascote, porque foi muito divertido fazer um elefante colorido. Mas adorei fazer a história, com a minha mãe.”
- J. P. – “Gostei muito de fazer a história com a minha família, mas também gostei de fazer a mascote e o tapete, ficaram muito giros.”
- M. C. – “Fazer a mascote, está linda.”
- R. C. – “Gostei bastante de pintar as mãos para fazer a árvore, foi diferente. Mas o que gostei mais foi de fazer a mascote foi engraçado.”
- S. G. – “A história. Desenhei com a minha família.”
- S. Z. – “O que gostei mais foi de fazer o tapete. Está muito giro e fofinho.”
- F. N. – “Gostei de todas. Foram muito engraçadas.”
- A. R. – “Os cabides ficaram muito divertidos. É uma nova coisa na nossa sala.”

Dadas estas resposta é possível afirmar que as crianças estiveram muito interessadas e motivadas na realização das atividades desenvolvidas.

Relativamente, à história coletiva é-nos possível referir que foi a atividade mais adorada pelas crianças e também pelas suas famílias, foi notório o envolvimento das mesmas, pois existiu uma continuidade temporal, o que mostra que entenderam a sequência.

Para terminar expomos o nosso contentamento acerca do Projeto final, pois apesar de não ter ficado como já o dissemos anteriormente, a área dos livros passou a ser uma área de maior interesse por parte das crianças. E para chegar a este resultado, as crianças passaram por diferentes atividades que lhes proporcionaram diferentes aprendizagens.

A nossa satisfação é imensa, e para terminar deixamos em aberto uma frase muito importante “As crianças querem Mais, esperam Mais (...). Merecem o melhor” (Mendes, 2013:38).

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos

Em seguida, serão apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos nos inquéritos por questionário realizados às três Educadoras e aos Encarregados de Educação das crianças que constituem o grupo onde estivemos inseridas.

3.1. Análise e discussão dos resultados do questionário aplicado às Educadoras de Infância

Neste tópico são analisados e discutidos os questionários das três Educadoras:

- Educadora B. L.
- Educadora M. B.
- Educadora L.M.

Os questionários realizados às educadoras tinham como principal objetivo saber as suas opiniões acerca da organização da área dos livros da sala de atividades, bem como a implementação de experiências educativas relacionadas ao incentivo à leitura e à inclusão das famílias no processo educativo.

Deste modo, inicialmente quisemos saber quais os principais objetivos da Educação Pré-escolar, ao qual nos responderam:

A Educadora B. L. referiu que “a educação pré-escolar tem como objetivo ajudar cada criança a crescer feliz; ajudar a desenvolver todas as competências para futuramente entrar no ensino formal”.

A Educadora M. B. mencionou que a Educação Pré-escolar deve “promover o desenvolvimento da autonomia e socialização; estimular o desenvolvimento global e harmonioso das crianças; promover a curiosidade e o espírito crítico”.

A Educadora L. M. disse que o grande objetivo da Educação Pré-escolar é “desenvolver a autonomia, a socialização, a motricidade, a linguagem e a cognição, ou seja o desenvolvimento global da criança”.

Dadas as respostas, só podemos dizer que concordamos com as educadoras, uma vez que, e como já foi referenciado neste relatório, as OCEPE definem que os objetivos pedagógicos da Educação Pré-escolar já mencionados no capítulo I da Parte I deste Relatório.

Para que a criança se sinta confortável no jardim-de-infância é essencial que, e como a Educadora B. L. refere, a ajudemos “a crescer feliz” proporcionando-lhe experiências significativas em todas as áreas de conteúdo.

Relativamente à implementação de experiências educativas relacionadas com o incentivo à leitura, as três educadoras referem praticar experiências a esse nível:

A Educadora B. L. mencionou que disponibilizava “a área dos livros como área livre, leitura e exploração de livros”. Disse também que existiu um mês dedicado ao livro, e que contactou autores de livros infantis para se deslocarem à sala de atividades contar a sua história. Um desses autores, Luís Nogueiro, portalegrense de origem, foi de facto à sala apresentar o seu livro *O Menino das Consolas*, tendo as crianças gostado muito desse momento.

A Educadora M. B. referiu que pratica a leitura diária de histórias e por vezes leu histórias que as crianças levavam para a sala de atividades, mas também mencionou que a “área dos livros [esteve] sempre disponível para as crianças”.

A Educadora L. M. disse que a “área dos livros [está] disponível na sala” e que praticava “leitura de histórias diariamente”.

A partir destas respostas, verifica-se que as educadoras praticavam e desenvolviam hábitos de incentivo à leitura, diariamente, na sala de atividades.

Quando lhes perguntámos se a área dos livros da sala de atividades permitia uma boa utilização do espaço, as educadoras responderam afirmativamente, justificando que as crianças a podiam utilizar sempre que desejassem e que as mesmas possuíam o conhecimento das regras da sua utilização. Para além disso, referiram também que a área deve estar bem organizada e que os materiais devem estar ao nível das crianças, para que elas os consigam alcançar sozinhas.

Em relação à importância da leitura e do conto de histórias, para estimular o gosto pelos livros:

A Educadora B. L. disse que “é importante a leitura e o conto uma vez que estimula as crianças a ouvir com atenção, despertando-lhes a competência de concentração e ao mesmo tempo desperta-lhes interesse e motivação pelos livros”.

A Educadora M. B. considera que é muito importante, “pois esta é uma estratégia para que elas desenvolvam o gosto pelos livros”. Para além disto, referiu ainda que “as imagens, a exploração dos livros e o modo do adulto, como leitor, despertam neles esse gosto e curiosidade”.

A Educadora L. M. também é da mesma opinião que as outras educadoras, uma vez que considera a leitura e o conto de histórias importantes para o “desenvolvimento do gosto pelos livros”, justificando que “nestes momentos a criança aprende a explorá-los e a utilizá-los corretamente”, uma vez que o adulto é o modelo que seguem.

Com estas respostas, podemos inferir que as educadoras têm consciência que é importante que sejam promovidas atividades de leitura, fazendo estas parte da sua prática diária.

A respeito do critério utilizado na organização da área dos livros da sala de atividades, as educadoras responderam que:

- “Todos os livros estão ao dispor das crianças, podendo a área ser frequentada por duas crianças de cada vez com regras definidas para a utilização da mesma” – Educadora B. L.
- Era necessário “colocar esta área numa zona mais calma da sala; selecionar diferentes tipos de livros; colocar todo o material ao alcance das crianças para que possam observar, experimentar, ‘ler’ e apreciar” – Educadora M. B.
- “A área dos livros foi colocada junto a uma janela para que houvesse luminosidade, foram escolhidos livros de vários tipos e foram colocados ao alcance das crianças” – Educadora L. M.

Com as respostas apresentadas, verificamos que as educadoras tinham o cuidado de colocar a área num local calmo da sala. Assim, e de acordo com Marchão (1991), o local para a área dos livros deve ser “escolhido em função da calma que deve oferecer” (p.89).

Ao questionarmos as educadoras, sobre a forma utilizada para incluir as famílias no incentivo à leitura:

As Educadoras B. L., M. B. e L. M. afirmaram que proporcionam “atividades de colaboração, como por exemplo: convidar as famílias para vir à sala contar uma história”, e também a “atividade de leitura em vai e vem na qual as crianças levam um livro para casa para lerem com os pais.”

Dadas as respostas, podemos verificar que as educadoras incluíam as famílias no processo de incentivo à leitura, uma vez que todas elas referiram atividades onde inserissem as famílias. Assim, podemos referir que existe uma boa relação entre as famílias e a instituição, tal como as OCEPE defendem:

A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. (ME, 1997:43)

3.2. Análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos Encarregados de Educação

Para este Projeto, foi necessário entregar questionários aos Encarregados de Educação para saber se em casa existiam hábitos de leitura, mas também para saber o que pensavam sobre a relação instituição-família sobre este assunto. Como já referimos anteriormente, nesta segunda parte do Relatório (Ponto 1.2. Instrumentos de recolha de dados aplicados e processos utilizados na sua análise), entregámos vinte e dois questionários, dos quais foram devolvidos apenas onze preenchidos.

Relativamente à primeira questão colocada “Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a?”, todos os encarregados de educação responderam afirmativamente. Mas em relação à questão “Com que frequência?”, obtivemos os resultados que são apresentados no gráfico 4.

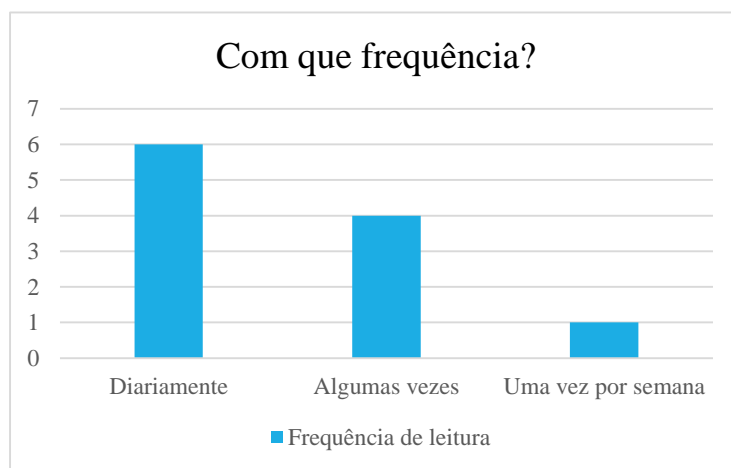


Gráfico 4 – Respostas dos Encarregados de Educação à questão “Com que frequência?”

A partir da observação deste gráfico, constatamos que os Encarregados de Educação revelaram possuir bons hábitos de leitura, uma vez que liam frequentemente para as suas crianças, referindo que praticavam leitura antes de dormir.

Ao questionar os Encarregados de Educação sobre se inculciam hábitos de leitura no/a seu/sua filho/a, também todos os Encarregados de Educação responderam que sim. Relativamente à forma como o faziam, obtivemos as seguintes respostas:

- “Ler-lhe a história com ela a ver as páginas e a ajudar a passar as páginas” – Questionário A. B.
- “Usando muitos livros e contando histórias” – Questionário A. M.
- “Lendo perto dela” – Questionário C. O.
- “Oferecendo-lhe livros, contando e explicando-lhe as histórias” – Questionário D. C.
- “Normalmente sempre que pede um brinquedo dou-lhe um livro” – Questionário F. N.
- “Existe um gosto especial da parte do meu filho pela leitura” – Questionário J. C.
- “Incentivo a leitura ilustrada e que seja o J, a contar a história pelas ilustrações” – Questionário J. P.
- “Fazê-lo ver que é muito bom ler, neste caso, ouvir a história” – Questionário M. L.
- “Disponibilizando-lhe livros de que ela goste e que a estimulem” – Questionário M. C.
- “Existe no quarto da R. e na sala de estar dois locais que têm livros diversos à sua disposição” – Questionário R. F.
- “Tem livros disponíveis para ver numa mini-biblioteca em casa; lemos histórias, vamos à biblioteca municipal e às vezes trocamos livros com amigos” – Questionário S. S.

A partir destas respostas, é notório que a maioria dos Encarregados de Educação sabiam que era importante que as suas crianças estabelecessem contacto com os livros. Algumas crianças possuíam ainda locais especialmente dedicados aos livros.

A questão que se seguiu neste questionário referia-se ao Projeto em questão, mais propriamente à elaboração da história em conjunto com as outras famílias, para aferirmos o que achavam os Encarregados de Educação sobre a atividade. As respostas dadas foram as que se seguem:

- “Uma atividade interessante, [estou] curiosa em ver o resultado final” – Questionário A. B.
- “Achei uma ótima ideia” – Questionário A. M.
- “Muito interessante e criativa” – Questionário C. O.
- “Achei uma ideia boa e interessante” – Questionário D. C.
- “Acho lindamente” – Questionário F. N.
- “Não me posso pronunciar, uma vez que o meu filho ainda não participou” – Questionário J. C.
- “Achei um projeto muito interessante e penso que o resultado será surpreendente” – Questionário J. P.
- “Excelente ideia” – Questionário M. L.
- “Acho positivo, pois as vivências e as experiências são todas diferentes entre as várias famílias e é uma forma de se partilharem” – Questionário M. C.
- “Acho muito lúdico e uma forma de estimular as famílias a participar e usar a sua criatividade” – Questionário R. F.
- “Achei uma ideia interessante, o S. gostou de participar e foi ele que criou a sua parte da história. Na ilustração teve ajuda dos pais e da irmã” – Questionário S. S.

Com a análise destas respostas, podemos referir que os Encarregados de Educação e as crianças gostaram da atividade e que estavam muito interessados e empenhados na sua realização, e principalmente muito curiosos pelo resultado final.

Uma vez que a atividade da criação da história envolvia a instituição e a família, quisemos saber o que pensavam os Encarregados de Educação sobre a relação instituição-família relativamente à criação de hábitos de leitura. A esta questão, as respostas foram unânimes, uma vez que todos consideraram que é muito importante, dando as seguintes justificações:

- “Se todos agirmos da mesma maneira e com os mesmos hábitos, o resultado final será melhor” – Questionário A. B.
- “Acho uma ótima iniciativa, quem tem a ganhar são os nossos filhos” – Questionário A. M.

- “Muito importante para a criação de futuros hábitos de leitura” – Questionário C. O.
- “Considero que a instituição e a família têm um importante papel na criação destes hábitos pois é onde podem ter os primeiros contactos com os livros” – Questionário D. V.
- “Existe uma boa articulação” – Questionário J. C.
- “Penso que a escola é muito importante porque existindo hábitos de leitura na escola vai incentivar a leitura em casa; experiências de leitura em casa são transportadas para a escola e vice-versa. Estarem despertos para a leitura ajuda a desenvolver a leitura ajuda a desenvolver várias áreas e é um trabalho em conjunto instituição-família” – Questionário J. P.
- “Fundamental no crescimento da criança” – Questionário M. L.
- “Na minha perspetiva pode ser uma relação muito positiva, penso que deve ser melhorada no sentido em que a disponibilidade da família. Hoje em dia, não é muita. Dever-se-ia tentar criar outros meios de comunicação entre a instituição e a família” – Questionário M. C.
- “Estou muito satisfeita com a relação criada com a instituição. Muitos hábitos de leitura foram criados, desde o respeito pelo livro enquanto objeto de estima; passando por noções como autor, ilustrados e editor; como também pelo ato de ler em si” – Questionário R. F.
- “Considero uma iniciativa importante para estimular a participação das famílias nestes hábitos diários de leitura que as escolas já têm, mas que muitas famílias ainda não adotaram. Vale sempre a pena mostrar a importância do livro e de relevo o que as crianças desenvolvem com este, para a vida” – Questionário S. S.

Com estas respostas, podemos verificar que a relação entre instituição-família é muito boa, e os Encarregados de Educação sabem que a existência de uma boa comunicação e ligação entre ambas trará grandes benefícios em termos do crescimento e do desenvolvimento da criança.

CONCLUSÃO

O percurso vivido durante a Prática e Intervenção Supervisionada no ano letivo 2014/2015 e a elaboração deste relatório foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma atitude responsiva face ao contexto educativo, permitindo-nos assim aprofundar os conhecimentos teóricos que possuíamos. Revelou-se importante, uma vez que conseguimos aperfeiçoar a elaboração e o desenvolvimento do plano, da ação, da avaliação e da reflexão.

Dando resposta às necessidades das crianças, necessidades essas verificadas desde o primeiro dia de Prática e Intervenção Supervisionada, resolvemos que a área dos livros merecia ser melhorada, de forma a possibilitar-lhes conforto e harmonia. Daí termos pensado que esse deveria ser o nosso propósito, uma vez que as crianças “querem Mais, esperam Mais (...). Merecem o melhor” (Mendes, 2013:38). Para além disso, são vários os estudos realizados que mostram que o ambiente educativo da Educação Pré-escolar deve ser rico e estimulante, de forma a possibilitar experiências diferenciadas e integradoras, permitindo que a criança se desenvolva positivamente nos diferentes níveis (cognitivo, pessoal, social e motor).

Contudo, é muito importante que a criança desempenhe um papel ativo na construção de saberes, pois, como defendem os modelos curriculares analisados e as OCEPE, “os espaços (...) podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997:37). A disposição desses espaços depende, principalmente, do educador, mas também do modelo curricular que se segue.

O educador é o principal responsável para criar um ambiente favorável à aprendizagem. No entanto, é sabido que a criança possui um papel muito importante no processo educativo, uma vez que as suas opiniões devem ser tidas em conta pelo educador, para que esta não se sinta desvalorizada.

Foi nesta perspetiva que concebemos e implementámos o nosso Projeto, norteado pela metodologia de investigação-ação, com a finalidade de melhorar a área dos livros, tendo em conta a sua disposição e organização, mas também incentivar as crianças e as suas famílias a «ler + em família», tal como sugere o Plano Nacional de Leitura através de um projeto com essa mesma designação.

No decorrer da observação, verificámos que as crianças procuravam a área dos livros, mas não se sentiam à vontade, uma vez que o local onde estava situada não era o mais apropriado, possuindo pouca luminosidade natural e pouco espaço. Partindo desta observação, quisemos verificar o que sabiam as crianças sobre uma biblioteca, para posteriormente averiguarmos o que achavam que deveria ser melhorado na área dos livros da sala de atividades, e por sua vez saber as suas ideias nesse sentido. Várias foram as ideias dadas pelas crianças, sendo que muitas delas foram concretizadas com entusiasmo pelo grupo.

No decorrer das semanas de PIS vários foram os momentos de leitura, mas é de salientar o momento em que as crianças, em conjunto com as suas famílias, criaram um livro. A partir do resultado obtido, é-nos possível dizer que a sua participação foi uma mais-valia neste processo, uma vez que deram continuidade a uma atividade iniciada na sala de atividades, pelo que podemos retirar daí a ilação que existiu “articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias” (ME, 1997:22).

Para complementar o nosso Relatório, considerámos pertinente aplicar inquéritos por questionário às Educadoras de Infância do Centro Infantil e aos Encarregados de Educação das crianças envolvidas no Projeto. Com os resultados obtidos através desses questionários às Educadoras de Infância, percebemos quais as oportunidades de leitura dadas às crianças, quais os critérios utilizados para a organização da área dos livros da sala de atividades, bem como quais as estratégias utilizadas para incluir as famílias no incentivo à leitura. Relativamente aos questionários realizados aos Encarregados de Educação, verificámos quais os hábitos de leitura que possuíam, o que acharam da realização da história conjuntamente com as outras famílias, e verificámos a sua opinião sobre a relação escola-família relativamente aos hábitos de leitura.

Com o final do Projeto, apercebemo-nos de novas formas de organização e disposição da área dos livros na sala de atividades, mas também atribuímos um valor acrescido à participação das famílias no processo educativo.

Chegadas ao fim deste processo de observação e intervenção numa instituição de Educação Pré-escolar, percebemos hoje que consolidámos conhecimentos científicos e pedagógicos anteriormente adquiridos, pudemos colocar em prática atividades que planeámos de forma a articular as várias áreas de conteúdo tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, escutando-as, valorizando as suas opiniões e incentivando-as a descobrirem o mundo à sua volta.

Creemos ter evoluído em termos do nosso desempenho profissional, com as crianças, com os adultos com quem interagimos durante este processo e com a nossa constante autorreflexão. Temos consciência que muito há ainda a fazer e a aprender, mas levamos desta experiência de prática pedagógica o entusiasmo e a vontade de ir sempre mais longe e, sobretudo, de sermos cada vez melhores: melhores profissionais mas essencialmente melhores pessoas. Porque se formos melhores, poderemos dar o melhor de nós aos outros em cada momento.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Aguiar e Silva, V. M. (1981). *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*. In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal - Achegas para a sua História* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores - da Teoria às Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Bairrão, J., & T., V. (1997). *A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. Revista Inovação, n.º10, pp.7-19.
- Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário - Um Estudo Caso*. Relatório do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Bertram, T., Pascal, C., & Oliveira-Formosinho, J. (. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceiras*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834 - 1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cervera, J. (2004). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Destol: Ediciones Mensajero.
- Clifford, R. M., Cryer, D., & Harms, T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista. Coleção Livpsic - Livros de Psicologia*. Porto: Legis Editora.
- Colomer, T. (1994). *El lector de la etapa infantil (0-6 años)*. Alacena N.º21, pp.18-24.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s.d.). *A Criança e o Livro: aspectos psicológicos, pedagógicos e literários*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança. 3ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho J., Lino D. & Niza S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1ºciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Revista Aprender n.º33. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp. 25-34.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mendes, T. (2013). *Amor como em Casa: O Lugar da Família (e) dos Afetos na Literatura Infantil Contemporânea*. Revista Aprender nº 33. Portalegre. Escola Superior de Educação do Instituto Plitécnico de Portalegre, pp.35-40.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.
- Milhões, M. (2005). *Ler com os cinco sentidos: A verdadeira leitura faz-se com os cinco sentidos*. Cadernos de Educação de Infância, nº 73. Edições A.P.E.I., 37-38.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho J., Lino D., & Niza S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 140-160). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. 4ªedição. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J. (s.d.). *Não se nasce professor*. Obtido de Educare.pt: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12632&langid=1>
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veloso, R. M. (2003). Não-receita para escolher um bom livro. *Casa da Leitura*. Obtido de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_ao_receita_livro_a.pdf.

Legislação:

- Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237, 3067-3081.
- Assembleia da República (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série – A, n.º 34, 670-673.
- Assembleia da República (1997) Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Diário da República, II Série, n.º 178, 9377-9380.
- Assembleia da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Específico do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República, I Série – A, n.º 201.
- Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (1979). Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Estatuto dos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação.
- Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (1997). Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Define os requisitos pedagógicos e

técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social

Outros documentos:

Centro Infantil de São Lourenço. Projeto Educativo. 2013-2016

ANEXOS

ANEXO N.º 1 – CALENDARIZAÇÃO DA PRÁTICA DE
INTERVENÇÃO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-escolar

Ano letivo 2014/2015

Semestre 2 – Prática e Intervenção Supervisionada

Calendário da Prática e Intervenção Supervisionada

Abril						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Maio						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Junho						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Julho						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Legenda:

Observação/Cooperação	Intervenção/Cooperação de Ana Rosado	Intervenção/Cooperação de Teresa Crespo
-----------------------	-----------------------------------------	--------------------------------------------

ANEXO N.º 2 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada
2014/2015



FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO³

Nome da creche/jardim-de-infância: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento: _____

Data: _____

Apresenta-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar a instituição.

1. Qual o tipo de estabelecimento?

a) PÚBLICO

A1 ☐ Ministério da Educação

A2 ☐ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

A3 ☐ Outro(s)

Qual(ais) _____

b) PRIVADO (com ou sem fins lucrativos)

B1 ☐ IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

B2 ☐ Particular e Cooperativo

B3 ☐ Outro(s)

Qual(ais) _____

³ Ficha adaptada do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T. & Pascal, C. (2009) "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias", Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.)

2. São os únicos locatários?

a) ☐ Sim

b) ☐ Não

c) Se não são, diga quem são os outros?

CRIANÇAS

3. Quantas crianças com as idades a baixo indicadas frequentam a creche?

a) até 1 ano

b) 1 ano

c) 2 anos

d) 3 anos

4. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

4.1. Para a creche

4.2. Para o pré-escolar

5. Quantas crianças existem em lista de espera para a valência de:

5.1. Creche

5.2. Pré-escolar

6. Quantas crianças estão a frequentar a valência de:

6.1. Creche

6.2. Pré-escolar

7. Quantas salas de atividades existem na instituição?

7.1. Quantas salas de creche?

7.2. Quantas salas de pré-escolar?

8. Qual a lotação máxima de cada sala de creche?

8.1. Até à aquisição da marcha

8.2. Entre a aquisição da marcha e os 24 meses

8.3. Entre os 24 meses e os 36

9. Qual a lotação máxima de cada sala de pré-escolar?

9.1. De 3 anos

9.2. De 4 anos

9.3. De 5 anos

10. Como estão organizados os grupos de crianças na creche?

10.1. Grupos heterogéneos

10.2. Grupos homogéneos

11. Como estão organizados os grupos de crianças no pré-escolar?

11.1. Grupos heterogéneos

11.2. Grupos homogéneos

12. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ____:____ Hora de encerramento ____:____

b) Qual a duração da componente letiva na creche?

Manhã das ____horas às ____horas;

Tarde das ____horas às ____horas

c) Qual é o horário de almoço na creche? _____

d) Quem presta este serviço? _____

e) Qual a duração da componente letiva no pré-escolar?

Manhã das ____horas às ____horas;

Tarde das ____horas às ____horas

f) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo nas salas de pré-escolar?

Manhã das ____horas às ____horas;

Tarde das ____horas às ____horas

15. Qual o rácio adulto/criança na creche?

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares	Rácio Adulto/Criança

16. Qual o grau de participação da família na creche?

- a) Nula ☐
- b) Pontual ☐
- c) Frequente ☐
- d) Festas ☐
- e) Reuniões ☐
- f) Atividades e/ou projetos ☐

f1) Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

17. Existe pessoal de apoio?

Sim

Não

a) educador de apoio?

☐☐

b) auxiliar

☐☐

c) outros técnicos?

☐☐

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)? _____

PESSOAL DO PRÉ-ESCOLAR

18. Organograma do estabelecimento

19. Horários das pessoas que trabalham no pré-escolar

Nomes	Categoria	Horário de entrada	Horário de saída	Horário de almoço	Observações

20. Qual o rácio adulto/criança no pré-escolar?

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares	Rácio Adulto/Criança

21. Qual o grau de participação da família no pré-escolar?

- a) Nula ☐
- b) Pontual ☐
- c) Frequente ☐
- d) Festas ☐
- e) Reuniões ☐
- f) Atividades e/ou projetos ☐

f1) Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

22. Existe pessoal de apoio?

Sim

Não

- a) Educador de apoio? ☐ ☐
- b) Auxiliar ☐ ☐
- c) Outros técnicos? ☐ ☐

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)? _____

FINANCIAMENTO

23. Dê uma estimativa do custo por criança/ano (incluindo todas as despesas). _____

24. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (indique o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

b1) Mínima _____

b2) Máxima _____

b3) Média/ mensal_____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

25. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias ☐ montantes _____

b) Projetos ☐ montantes _____

c) Outros ☐ montantes _____

Se respondeu outros indique qual(ais)_____

COMUNIDADE LOCAL

26. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana ☐

b) Área suburbana ☐

c) Área rural ☐

27. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim ☐

Não ☐

a) Indique quantas crianças nas salas de creche?_____

b) Indique quantas crianças nas salas de pré-escolar?_____

c) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam na creche?

d) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam no pré-escolar?

e) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico na creche?

f) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico no pré-escolar?

28. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português?

28.1. Na creche

28.2. No pré-escolar

29. Qual a proveniência dos pais dessas crianças?

29.1. Na creche _____

29.2. No pré-escolar _____

30. Qual o número de crianças de outras etnias?

30.1. Na creche

30.2. No pré-escolar



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada
2014/2015



FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES⁴

Sala: _____

Espaço Interior:

1. Áreas e dimensões da sala

Dimensões em m ²	
Áreas em que está organizada (designação)	

2. Planta da Sala

⁴ Ficha adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *“Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”*. Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.)

2.1. Porque foi dada essa disposição à sala?

3. Assinale com um X, no sim, os itens que a sala possui e, no não, os itens que a mesma não possui.

	Sim	Não
Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança		
Vestiários		
Acessos próprios para cadeira de rodas		
Placares/Expositores		

4. Instalações

Instalações	Número	Mobiliário		Estado de Conservação		
		Suficiente e adequado	Adequado mas insuficiente	Bom	Razoável	Mau
Sanitários para crianças						
Lavandaria						
Dormitório(s)						
Cozinha						
Sala para movimento/ginásio						
Refeitório						
Sala de educadores						
Instalações Sanitárias para adultos						
Sala destinada aos pais						
Secretaria						
Sala de atividades de						

apoio à família						
Biblioteca/Ludoteca						

Espaço Exterior:

5. Tem acesso direto a uma zona de recreio exterior?

Sim ☐ Não ☐

5.1. Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? _____

5.2. Partilha esta zona como e com quem? _____

5.3. Quem dinamiza/supervisiona o recreio? _____

5.4. Que tipo de pavimento e vedação existem? _____

5.6. Materiais disponíveis:

Utensílios de exterior (pás, bolas)

Estrutura para trepar/escorrega/baloços

Caixa de Areia

Tanque de água

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

Arrecadação exterior

Jardim e/ou horta

Animais domésticos

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Outros/Quais?

6. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças?

Sim ☐ Não ☐

7. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada
2014/2015



FICHA DA EDUCADORA DE INFÂNCIA⁵

Nome (apenas o nome próprio) _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

☐

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

Complemento Formação

Na área de

☐

Curso de Especialização

Na área de

☐

Mestrado

Na área de

☐

Doutoramento

Na área de

b) Outras qualificações relevantes para as funções educativas que exerce?

c) Qualificações para o desempenho de outras funções no sistema educativo

⁵ Ficha adaptada do Projeto DQP (Bertram, T. & Pascal, C. (2009). “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Lisboa, Ministério da Educação, Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.)

2. Tempo de serviço

a) Anos de serviço _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE?

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores

a) Voluntariado _____ anos

b) Ensino Particular e Cooperativo _____ anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância _____ anos

d) IPSS – Jardim de Infância _____ anos

e) Creche _____ anos

f) ATL _____ anos

g) Hospital _____ anos

h) Ludotecas _____ anos

i) Biblioteca _____ anos

j) Outros. _____ anos

Se respondeu outros, indique qual (ais)? _____

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idades pré-escolares

a) Sector Privado _____ anos

b) Sector Público _____ anos

c) Sector Solidário _____ anos

5. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo

6. Indique, no âmbito do seu trabalho, o que lhe dá:

a) Mais satisfação

b) Menos satisfação

7. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador/a de infância?

8. Melhorar a atividade/desempenho profissional

a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldade encontra para melhorar a sua atividade profissional?

9. O quê ou quem poderia contribuir para essa melhoria?

10. Diga os seguintes cursos ou temas que frequentou, que existem na sua zona mas não frequentou, ou que gostaria de frequentar:

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação, planeamento avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas/Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva /Necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Educação multicultural/ Igualdade oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
n) Organização do espaço, dos materiais do tempo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
o) Organização do grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
p) Trabalho com os pais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
q) Novas tecnologias	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
r) Outros	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Expressão Motora	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Expressão Dramática	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Expressão Plástica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e) Expressão Musical	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g) Matemática	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h) Conhecimento do Mundo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
i) Outras /Quais?	<hr/>		

12. Quantas horas por dia trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

a) Sim

b) Não

c) Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada
2014/2015



FICHA DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE CONSTITUEM O GRUPO⁶

Nome da creche/jardim-de-infância: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento: _____

Data: _____

NOME PRÓPRIO DA CRIANÇA	COM QUEM VIVE A CRIANÇA	PROFISSÃO		SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE			
		PAI	MÃE	Empresári o Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem	Desempreg ado/a

⁶ Ficha adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T. & Pascal, C. (2009). “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.)

Outros dados de interesse:

—

ANEXO N.º 3 – PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO ENVIADOS AOS
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada
2014/2015**



CAROS PAPÁS:

As estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre, Ana e Teresa, vêm por este meio solicitar a vossa permissão para, em contexto de intervenção e, posteriormente, a realização de Dissertação de Mestrado, poder fotografar aos vossos filhos que se encontram a frequentar a sala de Pré-escolar da Educadora B. L., para fins académicos.

Preservaremos **sempre** a identidade de cada criança.

Agradecemos a vossa colaboração,

Ana Rosado

Teresa Crespo

Autorização

Eu, _____ Encarregado/a de Educação
de _____

☐ **Autorizo** o/a meu/minha educando/a a ser fotografado/a pelas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre;

☐ **Não autorizo** o/a meu/minha educando/a a ser fotografado/a pelas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre.

O/ A Encarregado/a de Educação

Portalegre, ____ de _____ de 2015



**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada
2014/2015**



CAROS PAPÁS:

Eu, Ana Rosado, estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre, venho por este meio solicitar a vossa participação na elaboração de uma história coletiva. A vossa colaboração decorrerá durante cinco semanas, para que todas as crianças participem. A criança que for o responsável do dia irá levar o livro para casa e terá de dar continuidade à história iniciada na sala de atividades, também com contribuição de uma ilustração.

Quando a história estiver concluída será colocada na área dos livros da sala de atividades, para que as crianças possam usufruir dela.

Agradeço a vossa colaboração,

A estagiária,
Ana Rosado

Autorização

Eu, _____ Encarregado/a de Educação
de _____

- ☐ **Participo** na elaboração da história
☐ **Não participo** na elaboração da história

O/ A Encarregado/a de Educação

Portalegre, ____ de _____ de 2015

**ANEXO N.º 4 – QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS
EDUCADORAS DE INFÂNCIA POR PREENCHER**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Na sua opinião, quais são os principais objetivos da educação pré-escolar?

2. Que tipo de experiências educativas relacionadas com o livro e a leitura proporciona às crianças da sua sala de atividades?

3. Acha que a área dos livros da sala de atividades permite às crianças uma boa utilização do espaço? Justifique.

4. Qual a sua opinião sobre a importância da leitura e o conto de histórias para desenvolver o gosto pelos livros?

5. Qual o critério utilizado na organização da área dos livros da sala de atividades?

6. Como faz para incluir as famílias no incentivo à leitura?

Obrigada pela sua participação!

**ANEXO N.º 5 – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS
REALIZADOS ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Na sua opinião, quais são os principais objetivos da educação pré-escolar?

Na minha opinião a educação pré-escolar tem como finalidade ajudar cada criança a crescer feliz; ajudar a desenvolver todas as competências para futuramente entrar no ensino formal.

2. Que tipo de experiências educativas relacionadas com o livro e a leitura proporciona às crianças da sua sala de atividades?

Biblioteca como área livre, leitura e exploração de livros, assinalar o mês do livro, contactar com autores de livros infantis.

3. Acha que a área dos livros da sala de atividades permite às crianças uma boa utilização do espaço? Justifique.

Sim, desde que seja bem organizada e corretamente utilizada.

4. Qual a sua opinião sobre a importância da leitura e o conto de histórias para desenvolver o gosto pelos livros?

É muito importante a leitura e o conto, uma vez que estimula as crianças a ouvir com atenção, despertando-lhes a concentração e ao mesmo tempo despertar-lhes interesse e motivação pelos livros.

5. Qual o critério utilizado na organização da área dos livros da sala de atividades?

Todos os livros estão ao dispor das crianças podendo a área ser frequentada por duas crianças de cada vez, com regras definidas para a utilização da mesma.

6. Como faz para incluir as famílias no incentivo à leitura?

Existe o mês do livro (Abril) na instituição e durante esse mês os familiares das crianças são convidados a vir à sala de atividades ler ou contar uma ou mais histórias.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Na sua opinião, quais são os principais objetivos da educação pré-escolar?

Promover o desenvolvimento da autonomia, socialização; estimular o desenvolvimento global e harmonioso das crianças; promover a curiosidade e o espírito crítico.

2. Que tipo de experiências educativas relacionadas com o livro e a leitura proporciona às crianças da sua sala de atividades?

Leitura diária de histórias; área dos livros sempre disponível para as crianças; leitura de livros que as crianças trazem, motivando-as assim a trazerem livros, etc.

3. Acha que a área dos livros da sala de atividades permite às crianças uma boa utilização do espaço? Justifique.

Sim, pois existindo regras de utilização eles podem usufruir desta área sempre que desejarem e assim despertar-lhes o gosto pela leitura/livros.

4. Qual a sua opinião sobre a importância da leitura e o conto de histórias para desenvolver o gosto pelos livros?

Considero que é muito importante, pois esta é uma estratégia para que eles desenvolvam o gosto pelos livros. As imagens, a exploração dos livros e o modelo do adulto como leitor, desperta neles esse gosto e curiosidade.

5. Qual o critério utilizado na organização da área dos livros da sala de atividades?

Colocar esta área numa zona mais calma da sala, selecionar diferentes tipos de livros, colocar todo o material ao alcance das crianças, para que possam observar, experimentar, “ler” e apreciar.

6. Como faz para incluir as famílias no incentivo à leitura?

Proporcionando atividade de colaboração, como por exemplo convidar as famílias para vir à sala contar uma historia e a atividade de leitura vai e vem na qual as crianças levam um livro para casa para lerem com os pais.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Na sua opinião, quais são os principais objetivos da educação pré-escolar?

Desenvolvimento da autonomia, socialização, motricidade, linguagem, cognição, ou seja, desenvolvimento global da criança.

2. Que tipo de experiências educativas relacionadas com o livro e a leitura proporciona às crianças da sua sala de atividades?

Área dos livros disponível na sala de atividades; Leitura de histórias, diariamente.

3. Acha que a área dos livros da sala de atividades permite às crianças uma boa utilização do espaço? Justifique.

Sim, porque conhecem as regras de utilização e os materiais estão disponíveis e ao nível das crianças.

4. Qual a sua opinião sobre a importância da leitura e o conto de histórias para desenvolver o gosto pelos livros?

A leitura e o conto de histórias são importantes no desenvolvimento do gosto pelos livros, porque nestes momentos, a criança aprende a explorá-los corretamente. O adulto é o modelo.

5. Qual o critério utilizado na organização da área dos livros da sala de atividades?

A área dos livros foi colocada junto a uma janela para que houvesse luminosidade, foram escolhidos livros de vários tipos, foram colocados os livros ao alcance das crianças.

6. Como faz para incluir as famílias no incentivo à leitura?

Convidar a família para contar/ler histórias na sala, leitura vai-vem.

**ANEXO N.º 6 – QUESTIONÁRIOS REALIZADOS AOS
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR PREENCHER**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Obrigada pela sua participação!

**ANEXO N.º 7 – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS
REALIZADOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim. Cerca de uma vez por semana.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim. Ler-lhe a história com ela e ver as páginas e a ajudar a passar as páginas.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Uma atividade interessante, curiosa em ver o resultado final.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Se todos agirmos da mesma maneira e com os mesmos hábitos, o resultado final será melhor.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Tenho por hábito ler à minha filha todos os dias antes de ir dormir.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, lendo muitos livros e contando histórias.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Achei uma ótima ideia.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Acho uma ótima iniciativa, quem tem a ganhar são os nossos filhos.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, diariamente.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, lendo perto dela, por exemplo.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Muito interessante e criativo.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Muito importante para a criação de futuros hábitos de leitura.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, quase todos os dias.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, oferecendo-lhe livros, contando e explicando-lhe as histórias.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Achei uma ideia boa e interessante.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Considero que a escola e a família têm um importante papel na criação destes hábitos, pois é onde podem ter os primeiros contactos com os livros.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, algumas vezes ao deitar.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, normalmente sempre que pede um brinquedo, tento dar-lhe um livro.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Acho lindamente.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, alguns, mas não tantos como gostaria.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, incentivo à leitura ilustrada e que seja o J. a contar a história pelas ilustrações.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Achei um projeto muito interessante e penso que o resultado será surpreendente.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Penso que a escola é muito importante, porque existindo hábitos de leitura na escola, vai incentivar a leitura em casa. Experiências de leitura em casa são transportadas para a escola e vice-versa. Estarem despertos para a leitura, ajuda a desenvolver várias áreas e é um trabalho em conjunto instituição-família.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, com muita regularidade.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim. Existe um gosto especial da parte do meu filho pela leitura.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Não me posso pronunciar, uma vez que o meu filho ainda não participou.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Existe uma boa articulação.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim. Sempre que pede uma historia, ou há novidades de livros.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim. Faze-lo ver que é muito bom ler, ou simplesmente ouvir histórias.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Excelente ideia.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Fundamental no crescimento da criança.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, diariamente.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, disponibilizando-lhe livros que ela goste e que a estimulem.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Acho positivo, pois as vivências e as experiências são todas diferentes entre as várias famílias e é uma forma de se partilharem.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Na minha perspetiva, pode ser uma relação muito positiva, penso que deve ser melhorada no sentido em que a disponibilidade da família, hoje em dia, não é muita. Deveria tentar-se criar outros meios de comunicação entre a instituição e a família.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, diariamente antes de adormecer existe a hora da história.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, existe no quarto da R. e na sala de estar dois locais onde têm livros diversos à sua disposição.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Acho muito lúdico e uma forma de estimular as famílias a participar e usar a sua criatividade.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Estou muito satisfeita com a relação criada com a instituição. Muitos hábitos de leitura foram criados, desde o respeito pelo livro enquanto objeto de estima; passando por noções como autor, ilustrador e editor; como também pelo ato de ler em si.

Obrigada pela sua participação!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do meu Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada, onde se pretende valorizar a área dos livros e a sua utilização, bem como o envolvimento das famílias na criação de um livro, venho solicitar-lhe o preenchimento deste questionário.

1. Tem por hábito ler para o/a seu/sua filho/a? Com que frequência?

Sim, lemos uma história diariamente.

2. Incute hábitos de leitura ao/à seu/sua filho/a? Se sim, como?

Sim, tem livros disponíveis para ver numa mini-biblioteca em casa; lemos histórias, vamos à biblioteca municipal e às vezes trocamos livros com amigos.

3. O que acha sobre o projeto da elaboração de um livro em conjunto com as outras famílias?

Achei uma ideia interessante, o S. gostou de participar e foi ele que criou a sua parte da história. Na ilustração teve a ajuda dos pais e da irmã.

4. O que tem a dizer sobre a relação instituição-família, no que respeita à criação de hábitos de leitura?

Considero uma iniciativa interessante para estimular a participação das famílias, nestes hábitos diários de leitura, que as escolas já têm, mas que muitas famílias ainda não adotaram. Vale sempre a pena mostrar a importância do livro e de como as crianças se desenvolvem com este, para a vida.

Obrigada pela sua participação

**ANEXO N.º 8 – RESULTADO DA APLICAÇÃO DA SUBESCALA
ESPAÇO E MOBILIÁRIO DA ECERS-R**

ESPAÇO E MOBILIÁRIO																
1. Espaço interior										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>								
1.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
			3.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
3. Mobiliário descanso e conforto										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
4. Arranjo da sala para atividades										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
			3.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
5. Espaço de privacidade										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
			3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
6. Exposição de material relacionado com criança										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
						5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>								
7. Espaço motricidade global										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
						5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
8. Equipamento motricidade global										Notas:						
S		N		S		N		NA		1	2	3	4	5	6	7
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
1.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
A. Subescala (Itens 1 – 8) Pontuação <u>32</u>																
B. Número de itens cotados <u>08</u>																
ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A ÷ B) <u>4</u>																

ANEXO N.º 9 – HISTÓRIA COLETIVA

O Coelhoinho aventureiro

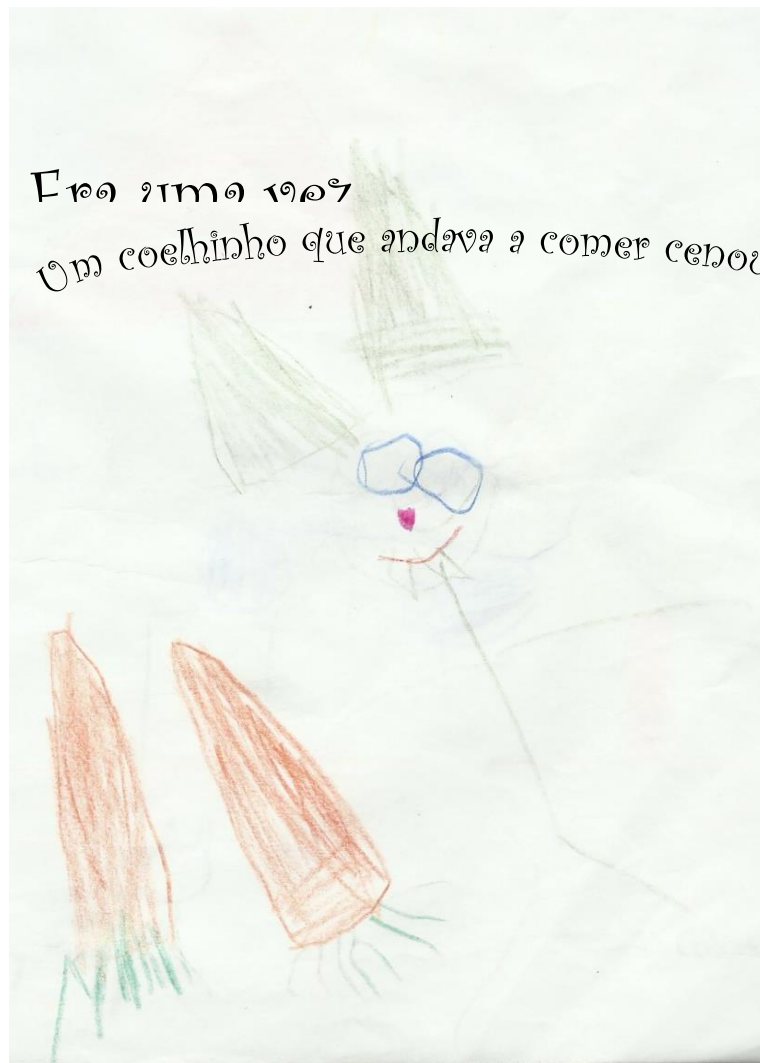


Autores:

*Crianças e famílias
da sala de Pré-
Escolar do CISEL*



*Era uma vez
Um coelho que andava a comer cenouras*



De tanto comer...

O coelhinho ficou com dor de barriga, e decidiu deitar-se.



Passado algum tempo,
bateram à porta.

TUM TUM TUM

Era o amigo cão:
- Sai cá para fora, coelhinho
barrigudo!

O coelhinho continuava a
dormir, rodeado das suas
deliciosas cenouras.

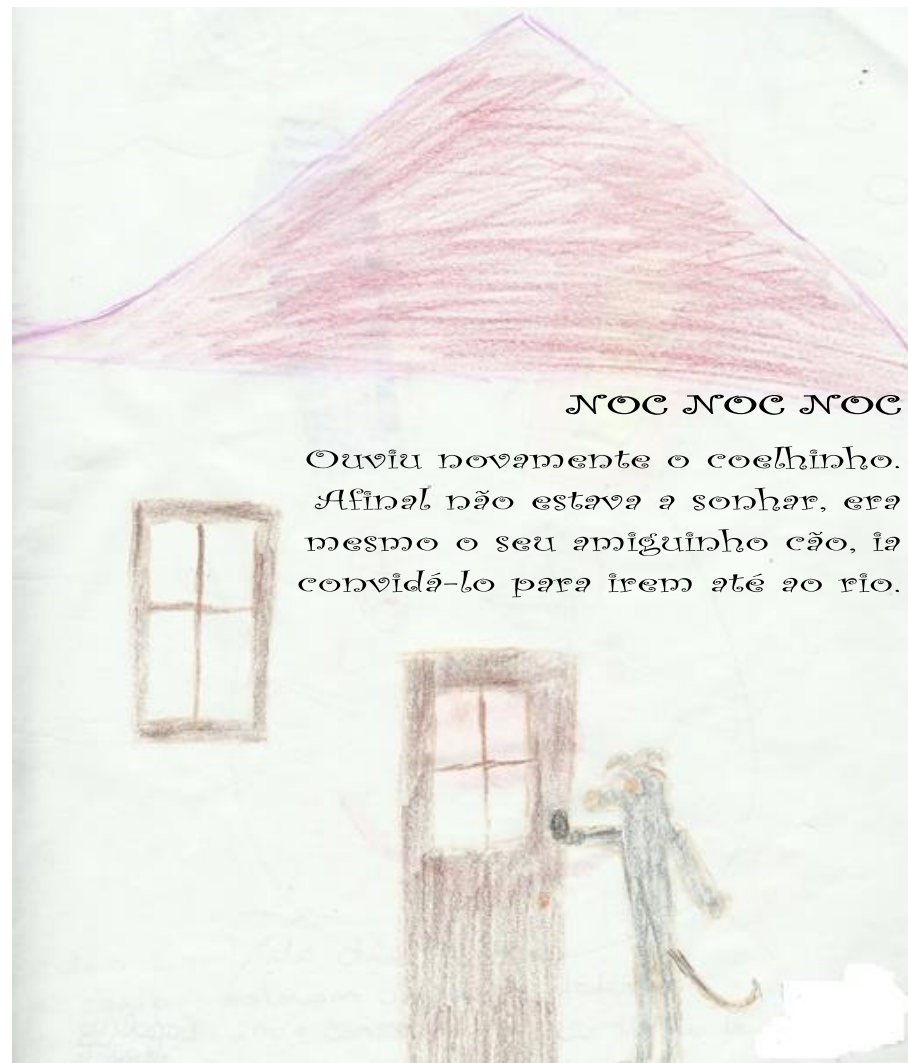
Por momentos pareceu-lhe que ouviu
o seu amigo cão.

Estaria a sonhar?!?

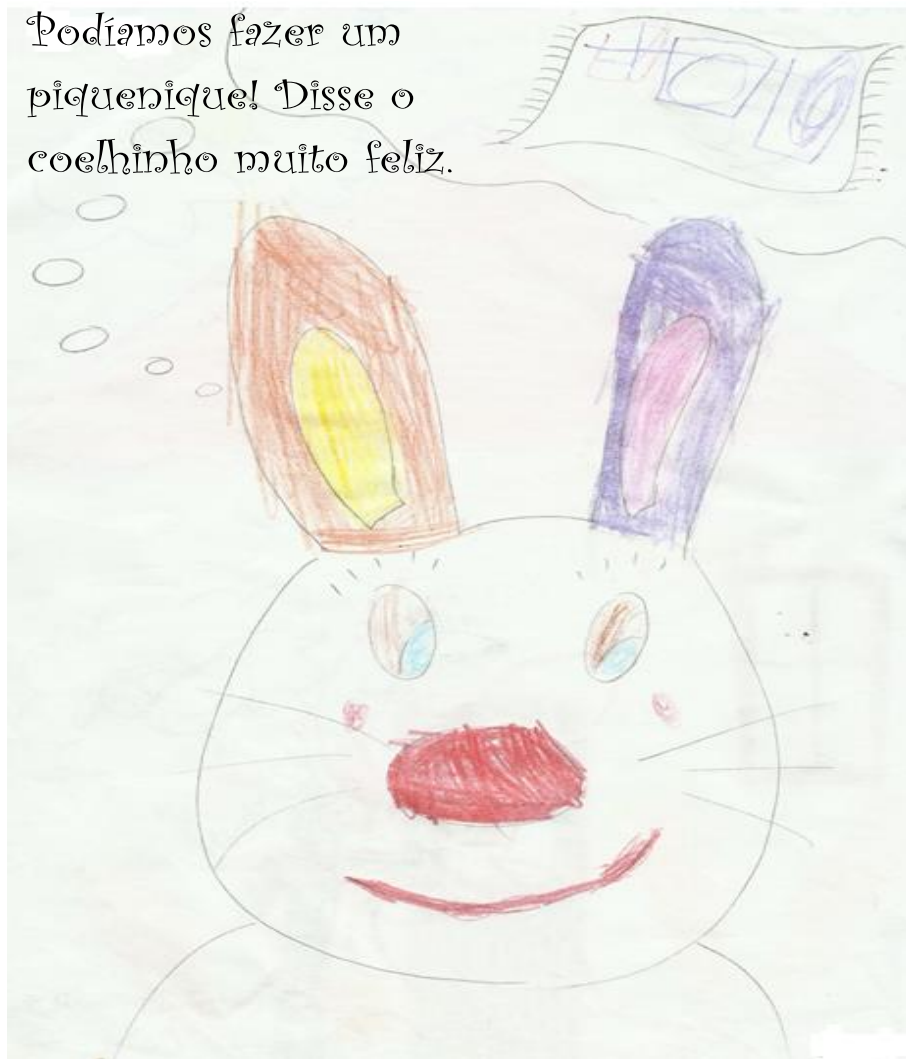


NOC NOC NOC

Ouviu novamente o coelhinho.
Final não estava a sonhar, era
mesmo o seu amiguinho cão, ia
convidá-lo para irem até ao rio.

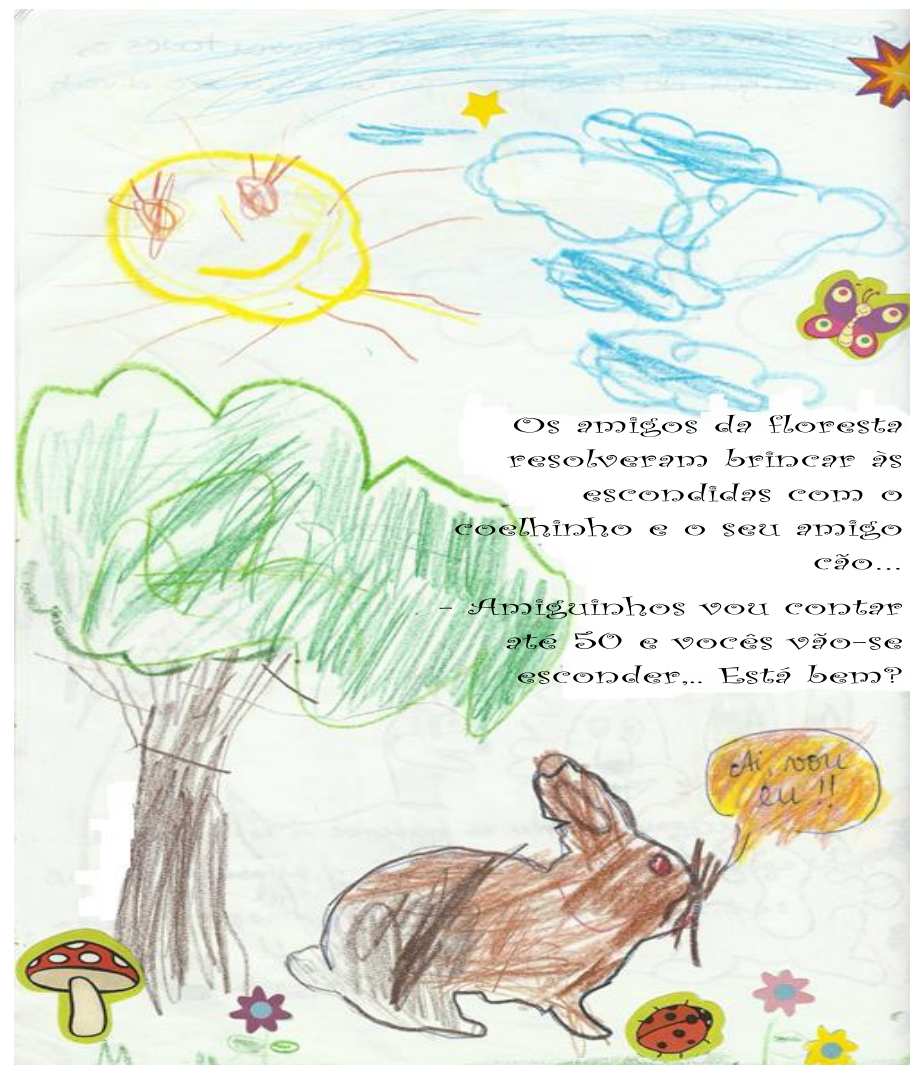
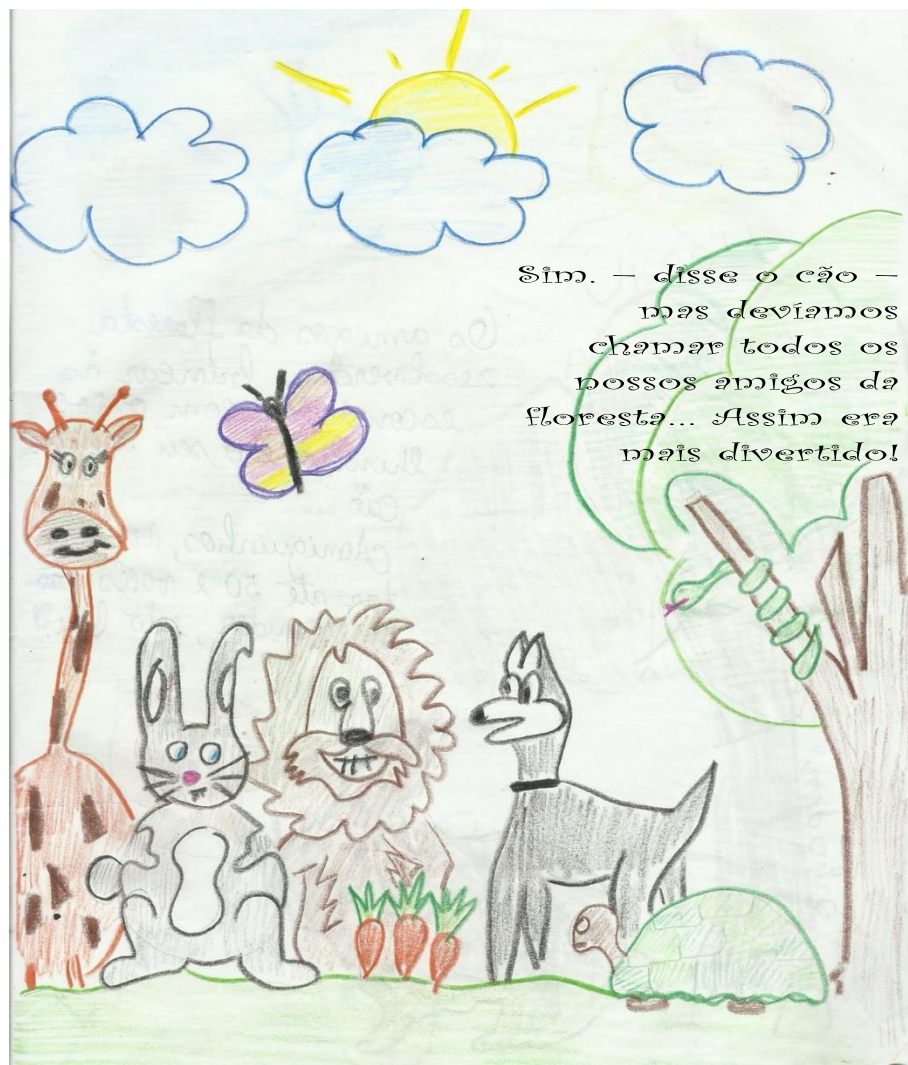


Podíamos fazer um
piquenique! Disse o
coelhinho muito feliz.



Estava um lindo dia de
sol.

Os campos estavam verdes e
fofinhos.
Os dois amigos cansaram-se de
tanto brincar...





Ups!!!

Até fiquei baralhado de
tanto contar.

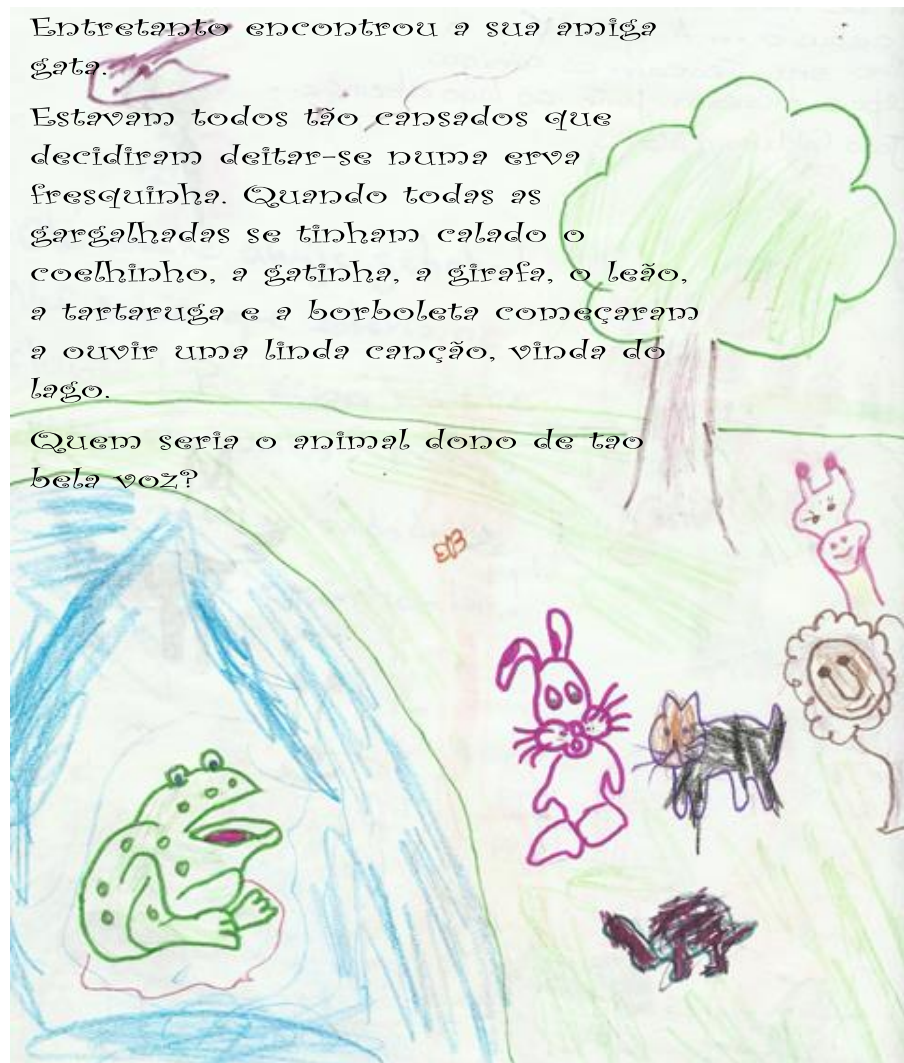
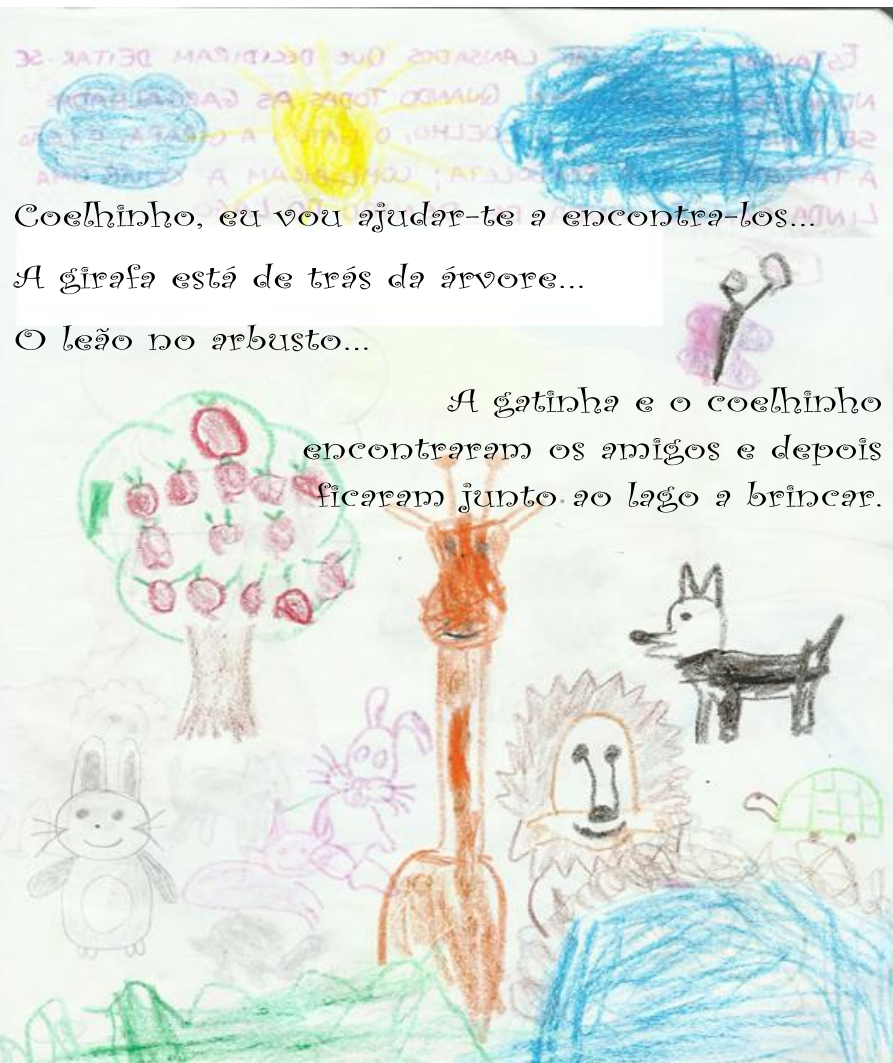
O coelhinho procurou
os amiguinhos por toda a
floresta, mas não o
encontrou.

Mas onde estão todos? –
perguntou o coelhinho



Entretanto encontrou a sua
amiga gata.

Olá gatinha – disse o coelhinho
– não sabia que estavas na
floresta! Por acaso não viste os
nossos amiguinhos? Estávamos
a brincar às escondidas e não
estou a encontrá-los.



Os amiguinhos juntaram-se todos e foram direitos ao lago para ver quem estava a cantar tão linda canção e quando lá chegaram descobriram que era uma linda rã verdinha.

- Cantas muito bem rãzinha e tens uma voz muito bonita. - disse o coelhinho.

- Obrigada. - disse a rãzinha.



Ao ouvir tal elogio, e de tão grata que ficou, a rãzinha convidou os seus novos amiguinhos a cantarem uma canção.

O coelhinho disse prontamente:

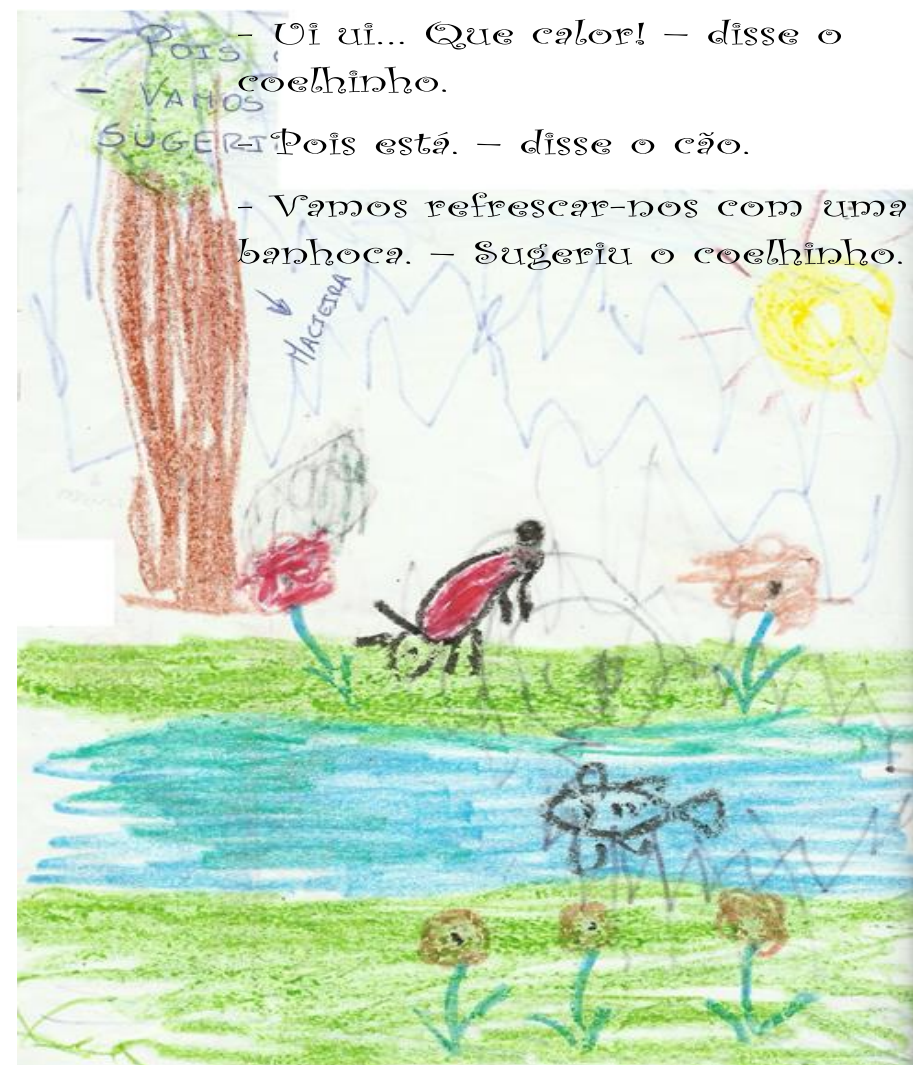
- Acho uma ótima ideia.

E ladrou o cão:

- Ao ao, vai ser muito divertido.



Quando estavam a cantar, apareceu uma nova amiga, a ovelha.



No dia seguinte, o sol brilhava e pela manhã os amiguinhos continuaram a sua brincadeira... as escondidas.



E nessa manhã, tiveram uma surpresa. A família do coelhinho veio visitá-lo e trouxeram ainda mais cenouras, para fazer um belo doce para o lanche...



O coelhinho e a família, com tanta cenoura, fizeram um bolo, compotas e ainda gelados para todos. Fizeram um grande banquete e ficaram todos barrigudos.



- Estou tão satisfeito! - disse o coelhinho. - E que tal irmos todos dar uma voltinha?

- Boa ideia. - disseram todos os coelhos. - Podíamos ir até ao castelo. É maravilhoso e tem um grande jardim onde podemos brincar.



Depois de todas estas aventuras, o coelhinho
acordou...

E apercebeu-se que tudo não tinha passado de
um grande sonho...

